

Schoenebeck, Mechthild von [Hrsg.]

Vom Umgang des Faches Musikpädagogik mit seiner Geschichte

Essen : Die Blaue Eule 2001, 327 S. - (Musikpädagogische Forschung; 22)



Quellenangabe/ Reference:

Schoenebeck, Mechthild von [Hrsg.]: Vom Umgang des Faches Musikpädagogik mit seiner Geschichte.

Essen : Die Blaue Eule 2001, 327 S. - (Musikpädagogische Forschung; 22) - URN:

urn:nbn:de:0111-opus-95784 - DOI: 10.25656/01:9578

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-95784>

<https://doi.org/10.25656/01:9578>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.ampf.info>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

**Musikpädagogische
Forschung**

**Mechthild von Schoenebeck
(Hrsg.)**

**Vom Umgang des Faches
Musikpädagogik mit seiner
Geschichte**



Themenstellung: Der Band versammelt 16 Aufsätze, die aus den Referaten zur Jahrestagung 2000 des AMPF, die unter dem Thema *Vom Umgang des Faches Musikpädagogik mit seiner Geschichte* stand, hervorgegangen sind. Die Beiträge zur historischen Forschung reichen von Studien zu weit zurückliegenden Epochen (Mesopotamien, Renaissance) über die 20er bis 40er Jahre des 20. Jahrhunderts bis hin zur Geschichte der Gesamtschule aus musikpädagogischer Perspektive. Der jahrzehntelange Streit um Tonwort-Methoden und seine politischen Hintergründe wird ebenso detailliert aufgefächert wie die Biografien von Musiklehrern oder die fachspezifische Leistung des bisher kaum gewürdigten Ernst Heywang. Autobiografische Reflexionen thematisieren die NS-Zeit und die Musikpädagogik der DDR. Auch geschichtstheoretischen und methodenkritischen Aspekten sind Beiträge gewidmet. Einige freie Forschungsbeiträge zur Musikpädagogik der Gegenwart runden das Themenspektrum ab.

Die Herausgeberin: Mechthild v. Schoenebeck, seit 1997 Lehrstuhl Musikpädagogik an der Universität Dortmund. Frühere Stationen: Bergische Universität-Gesamthochschule Wuppertal und Universität Münster. Promotion und Habilitation in Musikpädagogik. 1995 - 2001 im Vorstand des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung.

Inhalt

Vorwort der Herausgeberin	9
<i>Mechthild v. Schoenebeck</i>	11
Zum Geleit	
 Beiträge zur historischen Forschung	
<i>Arnd Krüger</i>	19
„Es gab im Grunde keine Sportstunde, die, von Gesten abgesehen, anders verlaufen wäre als vor- und nachher.“ Realität und Rezeption des nationalsozialistischen Sports	
<i>Eckhard Nolte</i>	43
Zeugnisse musikalischer Unterweisung im alten Mesopotamien	
<i>Dietrich Helms</i>	63
Der Humanismus und die musikalische Erziehung der Frau in der Renaissance	
<i>Hans Werner Boresch</i>	83
„Auf dieser trutzigen Burg im schönen bergischen Lande.“ Die Reichstagungen des Berufsstandes der deutschen Komponisten im Kontext der NS-Musikpolitik	
<i>Thomas Phleps</i>	93
Die richtige Methode oder Worüber Musikpädagogen sich streiten	

<i>Rainer Schmitt</i>	141
Von der Politik eines Unpolitischen. Nachträge zum „Fall Jöde“ in den Jahren 1927-1945	
<i>Franz Riemer</i>	153
Das Archiv der Jugendmusikbewegung in Wolfenbüttel – eine wichtige Forschungsstätte zur Aufarbeitung musikpädagogischer Geschichte im 20. Jahrhundert	
<i>Thomas Greuel</i>	165
Anregungen für den verantwortbaren Umgang mit musikpädagogischen Veröffentlichungen aus der Zeit der nationalsozialistischen Gewaltherrschaft	
<i>Friedhelm Brusniak</i>	175
„Das schöpferische Kind im Gesangunterricht“. Ernst Heywang (1885-1965) als Musikpädagoge	
<i>Friedhelm Hansmann</i>	193
Musiklehrerbiographien zwischen Verlaufskurven und Wandlungsprozessen. Eine Untersuchung mit Absolventen des Homberger Lehrerseminars (Abgangsjahr 1923)	
<i>Michael Schenk</i>	205
Musikunterricht an Gesamtschulen. Von den bildungspolitischen Konzeptionen der ersten Schulversuche zu den musikpädagogischen Realitäten der Gegenwart	
Beiträge zur Musikpädagogik der Gegenwart	
<i>Christopher Wallbaum</i>	245
Zur Funktion ästhetischer Produkte bei der produktionsdidaktischen Gestaltung musikalischer Erfahrungssituationen	

<i>Matthias Flämig</i>	261
Der Begriff des Musikkernens zwischen Handeln und kausalen Ereignissen	

Geschichte und Autobiografie

<i>Ulrich Günther</i>	279
Vermittlung von Fachgeschichte in der Musiklehrerausbildung	

<i>Günter Olias</i>	291
Strickmuster ostdeutscher Musikpädagogik. Ein entwicklungsgeschichtlicher Exkurs	

Epilog

<i>Heinz Antholz</i>	319
Zur geschichtstheoretischen Dimension fachhistorischer Forschung und Lehre. Ein befundkritischer Tagungsepilog	

Vorwort

„Vom Umgang des Faches Musikpädagogik mit seiner Geschichte“: Im Mittelpunkt der AMPF-Tagung 2000 stand die historische musikpädagogische Forschung. Ein breites Spektrum an Fragestellungen wurde aufgefächert, woran ältere Kollegen ebenso beteiligt waren wie der wissenschaftliche Nachwuchs.

Ein Akzent liegt bei den hier vorgestellten Studien - einschließlich des Gastvortrags von Arndt Krüger aus dem verwandten und vergleichbar problematischen Fach Sport - auf dem Zeitraum im Umfeld des sogenannten Dritten Reiches. In diesen Kontext gehörten im Tagungsverlauf auch das Konzert im Rittersaal des Schlosses Burg in Solingen sowie der einleitende Kurzvortrag von Hans-Werner Boresch. In der NS-Zeit als „entartet“ gebrandmarkte Musik erklang an einem Ort, an dem die NS-Musikideologen sich selbst feierten und Kompositionen initiierten, deren Schöpfer den verfolgten und verfemten Kollegen nicht das Wasser reichen konnten.

Erstmals auf einer AMPF-Tagung wurden mit Mesopotamien und der Renaissance auch erheblich weiter zurückliegende Kulturen bzw. Epochen untersucht. Einige Streiflichter auf die DDR-Fachgeschichte und spezifische Aspekte der Musikpädagogik der Gegenwart runden das Bild ab. Auch diesmal wurde ein forschungsmethodischer Workshop abgehalten. Zusätzlich aufgenommen wurde ein Workshop, in dem junge Kollegen die Ergebnisse einer Umfrage vorstellten, die die subjektive Sicht von Musikpädagogen aus unseren Reihen auf die Fachgeschichte in den Vordergrund stellte. Aus Platzgründen wurden die umfangreichen Materialien zu diesen Workshops nicht in den vorliegenden Band aufgenommen.

Um den LeserInnen die Orientierung zu erleichtern, wurden Kapitelüberschriften eingeführt: Beiträge zur historischen Forschung - Beiträge zur Musikpädagogik der Gegenwart - Autobiografische Aspekte. Dies trägt der Tatsache Rechnung, dass bei AMPF-Tagungen auch immer freie Forschungsberichte berücksichtigt werden, Beiträge also, die nicht oder nur mittelbar mit dem Tagungsthema zu tun haben.

Der vorliegende Band dokumentiert, dass das Interesse an historischer Forschung im AMPF sich nun schon über mehrere Generationen hinweg fortsetzt. Qualität und Umfang der Beiträge (sowie ihre Aufnahme und Diskussion während der Tagung) zeigen, dass hier inhaltlich und methodisch fundiert die Aufarbeitung der Fachgeschichte betrieben wird.

Jeder Autor ist für den Inhalt seines Beitrags selbst verantwortlich. Die Form der bibliografischen Angaben wurde weitestgehend vereinheitlicht. Leider konnten nicht in jedem Fall fehlende Jahrgangs- oder Seitenzahlen ergänzt werden.

Mein Dank gilt Dr. Dietrich Helms und Carsten Heinke für ihre kompetente und engagierte redaktionelle Arbeit am Buchmanuskript.

**Mechthild v. Schoenebeck
Dortmund, im Januar 2001**

Zum Geleit

Warum betreiben wir Fachgeschichte? Zu welchem Zweck suchen wir nach den ideologie- und wissenschaftsgeschichtlichen Wurzeln unseres Faches? Welche Konsequenzen können fachgeschichtliche Erkenntnisse haben?

Etwas *über* die Geschichte der Musikpädagogik zu lernen bedeutet auch, etwas *aus* der Geschichte des Faches zu lernen. Hans-Christian Schmidt formulierte dies 1986 so:

Wer sich der Zumutung verweigert, sich den Stachel der Vergangenheit ins Fleisch der fachexistentiellen Gegenwart treiben zu lassen, der ist dazu verurteilt, diese Gegenwart für nicht fragwürdig zu halten, d. h. für nicht würdig, befragt zu werden. (Schmidt 1986, S. 16)

Intentionen und Zusammenhänge zu erkennen heißt demnach auch, gewonnene Erkenntnisse in unsere Gegenwart zu transferieren und, in einem weiteren Schritt, möglicherweise neuen verhängnisvollen Entwicklungen entgegenzuwirken. Derzeit besteht wohl weniger die Gefahr einer Wiederholung von Geschichte, also etwa der Wiederkehr dirigistischer Erziehungsideologien, sondern das Problem liegt eher in der allgemeinen Unachtsamkeit im Inhaltlichen und in der Fahrlässigkeit in Begrifflichkeit und Methodologie. Wenn heute etwa in bildungspolitischen Verlautbarungen unhinterfragt wieder der Begriff des Musischen prangt, wenn der Irrationalismus in Form von *musikalischen Hausapotheken* und sogenannter Volksmusik via Massenmedien fröhliche Urständ feiert, müssten bei Musikpädagogen die Alarmglocken klingen.

Die amerikanische Musikwissenschaftlerin Pamela Potter warnt am Ende ihrer Studie *Die deutscheste der Künste. Musikwissenschaft und Gesellschaft von der Weimarer Republik bis zum Ende des Dritten Reiches*:

Unter dem Druck, ihre gesellschaftliche Relevanz unter Beweis zu stellen - innerhalb der Universität oder in einem größeren sozialen Kontext -, können die Wissenschaften leicht politischen Programmen erliegen und ihre Interessen einem herrschenden politischen, ideologischen oder geistigen Trend anpassen. Das Risiko einer Kompromittierung wissenschaftlicher Standards und moralischer Integrität ist unter solchen sich rasch wandelnden Bedingungen besonders hoch zu veranschlagen. (Potter 2000, S. 327)

In unseren Zeiten der Sparzwänge, des ständigen Legitimationsdrucks der ästhetischen Fächer in den Schulen und der Geisteswissenschaften an den Universitäten, der lauten Klagen über die mangelnde Effizienz der (Musik-)Lehrerbildung, der öffentlichen Rufmordkampagnen gegen den Berufsstand der Hochschullehrer und anderer wissenschafts- und kunstfeindlicher Tendenzen ist diese Gefahr groß. Musikpädagogik als wissenschaftliche Disziplin und als lehrerbildendes Fach hätte gegen diese politischen Entwicklungen entschieden vorzugehen - wenn sie denn aus ihrer Geschichte gelernt hätte.

Freilich sind die Klagen über die politische Wirkungslosigkeit der Musikpädagogik seit langem manifest. Zuletzt schrieb Hans-Günther Bastian 1998:

Nach wie vor laben wir uns auf jährlichen Fachtagungen am Experten-Manna, existieren aber nicht auf öffentlichen und politischen Podien unserer Bildungs- und Kulturlandschaft. Wichtige fachliche Entscheidungen werden anderswo getroffen und es macht Sorge, wenn handlungsbeihilfliche Forschungsergebnisse und -erkenntnisse nicht einmal in die politische Diskussion gelangen, sozusagen im Drahtverhau der Fachpublikation ersticken, als Kopie oder in Jahrespublikationen den Archivtod sterben - freilich nicht unwichtig für das nächste Zitat oder aber für die wissenschaftliche Karriere, für den fachlichen Widerspruch. (Bastian 1998, S. 226)

Das ist eine sehr deutliche Warnung an die Musikpädagogik, nicht zu einem selbstreferentiellen System zu werden.

Bastian benennt Gründe für die politische Wirkungslosigkeit der Musikpädagogik, die in unserem Fach und uns, seinen Vertretern, selbst liegen. Ich greife einige davon heraus, aktualisiere sie und spitze dabei - um der Eindringlichkeit willen - gelegentlich polemisch zu.

- Die Verortung der Musikpädagogik innerhalb des Wissenschaftssystems ist noch immer nicht geklärt. Die Zwischen-allen-Stühlen-Situation des Faches - seine Bezugsgrößen heißen Philosophie, Erziehungswissenschaft, Soziologie, Psychologie, Musikwissenschaft - macht es der Öffentlichkeit schwer vermittelbar, ob die Musikpädagogik zu den Geistes-, den Gesellschafts- oder den Naturwissenschaften gehört. Man sucht uns zwar nicht, aber ohne einen wahrnehmbaren Standort innerhalb der Disziplinen wird man uns auch nicht finden.

Was wir im AMPF heute betreiben, gleicht oft einer Gratwanderung zwischen den genannten Wissenschaften - akzeptabel, solange auf diesem Wege erkenntnisfördernde Impulse aus den unterschiedlichsten Bereichen gewonnen werden, was ja durchaus geschieht. Nur: Werden wir von den jeweiligen Bezugsdisziplinen ernstgenommen und anerkannt? Sind wir der Philosophie, der Soziologie, der Psychologie oder der Musikwissenschaft voll- und gleichwertige Partner? Eher hat es den Anschein, als spielten wir innerhalb des Wissenschaftsbetriebs nur eine sehr bescheidene, kaum wahrnehmbare Rolle. Ebenso hat es den An-

schein, als versuchten wir, zum Ausgleich für die Nichtbeachtung, wenigstens aktuell zu sein, und als folgten wir bisweilen wissenschaftstheoretischen Moden und verwischten die Konturen unseres Faches damit immer mehr. Könnte es sein, dass die Bedeutungslosigkeit unseres Faches in der gegenwärtigen politischen Situation mit all ihren bedrückenden Folgen auch darauf zurückzuführen ist, dass in ihm sogenannte Paradigmenwechsel in immer kürzeren Abständen stattfinden, vulgo: dass alle paar Jahre eine andere Sau durchs Dorf getrieben wird?

- Ich führe unsere politische Wirkungslosigkeit also vor allem auf unsere Unfähigkeit zurück, uns als einzelne Forscher wie als Fach wissenschaftlich glaubwürdig zu verhalten und öffentlich zu präsentieren. Der Glaube daran, dass wir uns - jeder einzelne - mit Problemen beschäftigen, die für das Individuum wie für die Gesellschaft von großer Bedeutung sind, ist oft vielleicht unsere einzige Gemeinsamkeit - bei allen Differenzen zwischen Empirikern, Historikern, Hermeneutikern, Grundagentheoretikern und Pragmatikern. Wenn wir dies aber nicht plausibel und wirksam nach außen - in Richtung Wissenschaft, Gesellschaft und Politik - vermitteln können, muss die Frage erlaubt sein, ob unsere Fragestellungen für andere gesellschaftliche Kreise als für uns selbst relevant sind.

- Ein Grundproblem unseres Faches ist seine Aufspaltung in praktische und theoretische Musikpädagogik. Im Bewusstsein der Öffentlichkeit ist einzig die praktische Musikpädagogik präsent. Institutionen wie z. B. die Musikschulen sind bis in den letzten Winkel der Republik verbreitet. Offenbar herrscht bei einem großen Teil der Bevölkerung - den Eltern von etwa 1 Million Musikschülern - die Überzeugung, dass die praktische Auseinandersetzung mit Musik einen positiven Einfluss auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen hat. Kein Wunder also, dass die Forschungen des Kollegen Bastian, die diesen positiven Einfluss empirisch belegen, breite Resonanz in der Öffentlichkeit finden. Statt der Öffentlichkeit zu vermitteln, dass es auch andere musikpädagogische Forschungsergebnisse gibt, die es wert sind, zur Kenntnis genommen zu werden, streiten wir uns lieber über unser Gegenstandsverständnis. Dabei sollten wir aufpassen, dass wir nicht ganz die Bodenhaftung verlieren.

- Die praktische Musikpädagogik - von der theoretischen oft allein gelassen - beschäftigt sich seit vielen Jahren mehr mit Methoden als mit Inhalten. In zunehmendem Maße geht es um Verhaltensweisen, Zugänge, Befindlichkeiten; Unterrichtsinhalte werden damit austauschbar bzw. beliebig. Diese Entwicklung korrespondiert mit der Tatsache, dass im öffentlichen Bewusstsein die musikalische Tradition erheblich an Wert verloren hat. Die wissenschaftliche Musikpädagogik hat dies nicht verhindert. Meinungsbildende Musikpädagogen sind vor jeder Zumutung zurückgewichen, haben nicht gekämpft und so immer mehr Terrain aufgegeben. Durch den weitgehenden Verzicht auf den Bestandteil *Musik* im

Fachnamen zugunsten der *Pädagogik* - durch die Forschung der letzten Jahre dokumentiert - und durch den seit den 70er Jahren zur Norm erhobenen Verzicht auf jegliche Wertung haben wir zu einem beispiellosen Werteverfall beigetragen. Vielen Musikpädagogen scheint es gleichgültig zu sein, an *welcher* Musik junge Menschen ästhetische Erfahrungen machen - eine absurde Steigerung formaler Bildungstheorien! So dürfen wir als Musikpädagogen durchaus auf uns beziehen, was der Politikwissenschaftler Arnd Morkel dem Bildungssystem ins Stammbuch schreibt:

Eine Gesellschaft, die nicht mehr wagt zu definieren, was ihrer Meinung nach überlieferungswürdig ist, hat sich selbst aufgegeben. (Morkel 2000, S. 82)

- Die Musikpädagogik setzt derzeit dem Verlangen der Bildungspolitik nach einem neuen Schulfach „Ästhetische Erziehung“ kaum Widerstand entgegen und ist daher in Gefahr, sich in interdisziplinären Studiengängen ducken zu müssen. Abgesehen davon, dass die solchen Entwicklungen zugrundeliegenden Konzepte das sind, was man als *alten Wein in neuen Schläuchen* bezeichnet - was aber die politisch Verantwortlichen aufgrund fehlender Fachkenntnisse und mangelnden historischen Bewusstseins nicht erkennen - , führen diese Tendenzen zur Auslöschung des Fachs Musik in den Stundenplänen der allgemeinbildenden Schulen und zum Verschwinden der musikpädagogischen Studiengänge.

Folgerungen und Forderungen

- Musikpädagogen sollten sich als *Kulturwissenschaftler* und als *Kulturpolitiker* verstehen und einen Schwerpunkt ihrer Arbeit darin sehen, dem rapiden Verfall kultureller Werte fachlich fundierten Widerstand entgegenzusetzen. Wir müssen uns als Forscher als politische Subjekte begreifen, damit wir nicht mehr nur als Objekte der Politik behandelt werden. Wir sind gehalten, unsere Kompetenz als forschende oder praktische Musikpädagogen, als Wissenschaftler und Musikerzieher dazu einzusetzen, einer intellektuell und kulturell immer inkompetenter und gleichgültiger werdenden Politik aktiv und deutlich entgegenzutreten. Leisten wir Widerstand: gegen den neuen Anti-Intellektualismus, gegen die Diskriminierung von Leistung und Werten, gegen den sozialpädagogischen Ungeist, der alles Komplexe, Querständige, Hochrangige entweder als elitär denunziert oder auf *Lindenstraßen*-Niveau herunterzutransponieren sucht. Und wenn wir eines aus unserer Fachgeschichte lernen können, dann dies: Die Musikpädagogik hat aufgrund ihrer Geschichte die Verpflichtung zum Widerstand.

- Dazu müssen wir, wie auch Bastian in dem zitierten Beitrag fordert, in stärkerem Maße als bisher die Öffentlichkeit nutzen, d.h. uns der Medien bedienen, in Rundfunk und Fernsehen präsent sein, gerade auch in so kulturfernen Sendern wie RTL oder Pro 7 - und nicht nur auf WDR 3 oder Bayern 4. Solche öffentlichen Präsentationen erfordern ganz neue Qualitäten, nämlich die Fähigkeit, das Alltagsbewusstsein auf der einen und die Anliegen der Wissenschaft auf der anderen Seite zusammenzubringen. In diesem Sinne ist es eine erheblich härtere Prüfung, eine einstündige Live-Sendung in einem populären Radiosender als „Experte“ zu bestehen und den Hörern etwas von Interessen, Methoden und Sprache der Forschung nahezubringen, als in einem wohlwollend-konstruktiv-kritischen Kreis wie dem unsrigen einen wissenschaftlichen Vortrag zu halten.
- AMPF-Mitglieder müssen stärker als bisher in Verbänden, Parteien, Bürgerinitiativen für die Sache der Musikpädagogik aktiv werden und Einfluss auf Ministerien und Landesregierungen zu nehmen versuchen. Üben wir uns also nicht nur im *öffentlichen Gebrauch der Vernunft* (ein zu Recht vergessener Buchtitel von Björn Engholm), sondern auch im *vernünftigen Gebrauch der Öffentlichkeit*. Die auf der Remscheider Tagung angeregte Gründung einer Dachorganisation aller musikpädagogischen Verbände wäre ein erster Schritt auf diesem Weg.

Literatur

- Bastian, Hans-Günther (1998): (Empirische) Forschung in der Musikpädagogik im Fokus pragmatischer Methodologie. In: Pfeffer, Martin u. a. (Hg.): Systematische Musikpädagogik oder Die Lust am musikpädagogisch geleiteten Nachdenken. Augsburg: Wißner, S.205-228
- Morkel, Arndt (2000): Die Universität muß sich wehren. Ein Plädoyer für ihre Erneuerung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Potter, Pamela (2000): Die deutscheste der Künste. Musikwissenschaft und Gesellschaft von der Weimarer Republik bis zum Ende des Dritten Reiches. Stuttgart: Klett-Cotta
- Schmidt, Hans-Christian (Hg.) (1986): Handbuch der Musikpädagogik. Bd. 1: Geschichte der Musikpädagogik. Kassel u. a.: Bärenreiter

Prof. Dr. Mechthild v. Schoenebeck
 Westring 26
 48329 Havixbeck

**„Es gab im Grunde keine Sportstunde, die, von
Gesten abgesehen, anders verlaufen wäre
als vor- und nachher.“¹**

Realität und Rezeption des nationalsozialistischen Sports

Der Sport im nationalsozialistischen Deutschland stellt ein interessantes Untersuchungsfeld dar, das sich von einem lange Zeit tabuisierten zu dem heute am besten analysierten, aber vielleicht noch immer am wenigsten verstandenen Perioden deutscher Geschichte entwickelt hat. In Anlehnung an die Arbeiten von Victoria de Grazia zum italienischen Faschismus kann man den Sport in Deutschland zu dieser Zeit der *culture of consent* (Grazia 1981)² zuordnen. Mit Leibesübungen und Sport, in Schule, Verein und Freizeit wurde systematisch versucht, der deutschen Bevölkerung die *Normalität* des Lebens zu demonstrieren und gleichzeitig in dem publikumswirksamen Bereich des Sports nach und nach nationalsozialistisches Gedankengut durchzusetzen. Gerade unpolitische Menschen lassen sich durch irrationale Erfahrungen wie die des Sports gewinnen.

Um so schwerer war es nach 1945, diesen gesellschaftlichen Sektor systematisch zu erschließen, da in ihm die Probleme des Mitläufertums besonders sichtbar werden und es nicht einfach ist, mit den sonst beim Nationalsozialismus üblichen moralischen Maßstäben zu operieren. Im Sport, wo so leicht spitzensportliche Leistungen als *Heldentum* interpretiert werden, sind die *Helden* in dieser Zeit wohl eher im wirklichen Leben und nicht im Sport gefordert gewesen. Es kommt dazu, dass viele im Sport Engagierten (ähnlich wie bei den Autobahnen) im Nationalsozialismus vor allem das für sie Positive sehen wollten und z. T. noch immer sehen. Deutschland war im Sport international nie wieder so erfolgreich wie bei den Olympischen Spielen 1936 in Berlin, wo mit weitem Abstand Platz eins in der Nationenwertung erreicht werden konnte, und Sportlehrer hatten nie zuvor

¹ Diem 1960.

² Über die Wechselwirkung von Kultur- zu politischer Geschichte gerade im Sport vgl. Buss, Güldenpfennig & Krüger 1999.

oder danach einen so hohen gesellschaftlichen Status wie in den zwölf Jahren Nationalsozialismus (Krüger 1987).

1. Der Nationalsozialistische Sport – Ein Überblick

Leibesübungen und Sport lassen sich in der nationalsozialistischen wie zu anderen Zeiten in wenigstens vier Komponenten teilen: (1) schulische Leibesübungen, (2) Spitzensport, (3) Breiten- und Freizeitsport. Da die NSDAP, die zunächst als Männerbund gegründet worden war, den Geschlechtern sehr verschiedene Rollen zuwies, muss (4) außerdem in allen drei Bereichen deutlich zwischen Sport für Männer und männliche Jugendliche sowie Frauen und weibliche Jugendliche unterschieden werden.

Darwinismus war die nach dem 1. Weltkrieg in Europa und den USA am weitesten verbreitete Ideologie. Der deutsche Darwinismus unterschied sich jedoch vom angelsächsischen in einer grundsätzlichen Weise: Während man in den USA und Großbritannien davon ausging, dass es beim *survival of the fittest* um das fitteste Individuum ging, wurde diese Theorie von den Nationalsozialisten und anderen deutschen Rassenhygienikern³ als Überleben der besten Rasse umgedeutet (Hofstadter 1962; Weiss 1997). Leibesübungen und Sport spielten aber gerade in den Rassentheorien eine wichtige Rolle (vgl. Krüger 1998a) und sind insofern mit den Vernichtungslagern eng verwandt, weil es beim Sport um die scheinbar positive, bei den Vernichtungslagern um die scheinbar negative eugenische Auslese geht (Krüger 1999a).

Als die Nationalsozialisten im Frühjahr 1933 an die Macht kamen, hatten sie für die verschiedenen Teilbereiche der neu zu organisierenden Gesellschaft ganz konkrete Pläne. Für die verschiedenen Teilbereiche hatten sie auch Führungspersonlichkeiten, mit denen diese Pläne personell verbunden waren. Nicht so mit Leibesübungen und Sport. Es gab keine nationalsozialistische Sportorganisation,

³ Es gibt hierzu eine Fülle an Literatur, vgl. bes. Beutelspacher, M. u. a. (Hg.) (1988): Volk und Gesundheit. Heilen und Vernichten im Nationalsozialismus; Kroll, J. (1983): Zur Entstehung und Institutionalisierung einer naturwissenschaftlichen und sozialpolitischen Bewegung: Die Entwicklung der Eugenik/Rassenhygiene bis zum Jahre 1933; Lilienthal, G. (1979): Rassenhygiene im Dritten Reich. Krise und Wende; Proctor, R. (1988): Racial Hygiene. Medicine under the Nazis; Pross, C. & Aly, G. (1989): Der Wert des Menschen. Medizin in Deutschland. 1918 – 1945; Schmuhl, H.-W. (1987): Rassenhygiene, Nationalsozialismus, Euthanasie; Weingart, P. & Kroll, J. & Bayertz, K. (1988): Rasse, Blut und Gene; Weiss, S. F. (1987): The Race Hygiene Movement in Germany; Zischka, J. (1986): Die NS-Rassenideologie. Machttaktisches Instrument oder handlungsbestimmendes Ideal?

auch wenn der hauptsächlich in Österreich ansässige Deutsche Turnerbund (DTB), der antisemitische Ableger der großen Deutschen Turnerschaft, als nationalsozialistisch galt. Die NSDAP druckte z. B. den Pressedienst des DTB im *Völkischen Beobachter* nach (Krüger 1972a, S. 32). Als der Reichsorganisationsleiter der NSDAP Gregor Strasser im Herbst 1932 gefragt wurde, ob man denn nun nicht besser auch einen NS-Sportbund gründen solle, antwortete dieser, dazu sei es nun zu spät (Krüger 1985). Wenn man an die Macht käme, würde man den Sport nach (italienischem) faschistischem Modell als einen Staatssport umorganisieren. So lässt sich dann auch für das Frühjahr und den Sommer 1933 zeigen, dass alle Bereiche noch sehr im Flusse waren und man immer wieder nach Italien sah, um sich zu überzeugen, dass auch alles faschistisch zugehe (Krüger 1999c).

Bei der Grundorganisation der Gesellschaft erwiesen sich die Nationalsozialisten als gute Schüler der italienischen Faschisten. Erst vom Herbst 1933 an kann man die Eigenständigkeit des nationalsozialistischen Sportsystems erkennen, weil nun die entsprechenden deutschen Sportpersönlichkeiten ihren Platz im neuen System gefunden hatten – meistens handelte es sich hierbei um Personen, die auch bereits in der Weimarer Zeit tonangebend gewesen waren (Krüger 1991a).

1.1 Schulische Leibesübungen

Als Folge der Weltwirtschaftskrise waren vor allem solche Lehrer aus dem Schulsystem nach 1929 entlassen worden, deren Unterricht keinen unmittelbaren Nutzen zu bringen schien. Dies beinhaltete vor allem auch die Turnlehrer. Diese wandten sich im Scharen dem Nationalsozialismus zu, weil eine *Ideologie der Kraft* ihnen einen wichtigen Platz im Schulsystem zuzubilligen schien (Kriek 1933, S.97; Baird 1990; vgl. Tietze 1984). Der Turnlehrer galt daher später auch schon fast als so etwas wie die Karikatur des Nazis (Grunberger 1995). Diese setzten dann auch 1933 schnell durch, dass sie alle wieder eingestellt wurden und dass schulische Leibesübungen nicht nur ihren Platz im Stundenplan wieder erlangten, sondern dass eine alte Forderung der Leibeserzieher, die tägliche Sportstunde, bei den Nationalsozialisten nun eingeführt wurde (Krüger 1979a). Das Ganze wurde eingebettet in eine politische Theorie der Leibeserziehung (Joch 1971).

Von 1935 an wurden zudem nationalsozialistische Eliteschulen gegründet, nämlich einerseits die Nationalpolitischen Erziehungsanstalten (*Napola*), die oft aus schon vorhandenen Internaten weiter entwickelt wurden, und die *Adolf Hitler Schulen*, die direkt unter der Ägide der Partei standen. Für beide war typisch,

dass der Sportunterricht sowie die freiwilligen zusätzlichen Stunden mit Leibesübungen im erheblichen Umfang ausgebaut wurden. Im Vergleich zu 1931 gab es nicht nur wöchentlich 4 Stunden mehr an schulischen Leibesübungen, sondern zusätzlich noch 64 Wochenstunden vor-militärische Übungen (Gruenberg 1934). Auch hier handelte es sich um eine Form von Leibesübung. Es lässt sich jedoch zeigen, dass auch die Musikerziehung zu den Gewinnern zählte: Neun Stunden mehr pro Woche wurde Chorgesang gepflegt, während eine Stunde an traditionellem Musikunterricht eingespart wurde (Ueberhorst 1969 choltz 1973).⁴

Auch inhaltlich wurde nicht so sehr viel verändert (Bernett 1985). Zwar kam entsprechend Hitlers Vorstellungen aus *Mein Kampf* Boxen für Jungen hinzu, ansonsten wurde jedoch wenig formal verändert (Pfeiffer 1987, S. 104-117), so dass hier Diems *Diktum*, dass sich wenig verändert habe, durchaus entsprochen wurde. Woran lag dies aber?

Vielleicht lässt sich die paradoxe Situation am leichtesten am Beispiel von Dr. Bernhard Zimmermann erklären: Zimmermann war Offizier im 1. Weltkrieg gewesen. Nach dem Kriege wurde er zunächst der akademische Turnlehrer an der Universität Göttingen, wo ihm dann zum Wintersemester 1924/25 die Leitung des neu gegründeten Instituts für Leibesübungen der Universität übertragen wurde. Zu seinen Spezialitäten gehörte der Geländesport. Dieser erfreute sich auch nach 1933 solcher Beliebtheit, dass er häufig herangezogen wurde, wenn in nationalsozialistischen Wehrsportlagern die Leibeserzieher-Elite ausgebildet und ausgewählt werden sollte (Krüger & Lojewski 1998). Zum 1.7.1937 wurde er aus dem Dienst entlassen, da er nicht bereit gewesen war, sich den Vorschriften entsprechend von seiner jüdischen Frau zu trennen. 1938 emigrierte er nach Großbritannien und wurde in Gordenstoun der Turnlehrer der Privatschule von Kurt Hahn – und in dieser Eigenschaft z. B. auch der Turnlehrer von Prinz Philipp. Von Kurt Hahn und Gordenstoun ging dann die Outwardbound-Bewegung aus, die heute als Abenteuerpädagogik nach Deutschland wieder zurückgekehrt ist. Bezüglich der körperlichen Anforderungen gehen diese auf Zimmermann zurück. Von den Übungsformen her hat sich nichts am Geländesport der Weimarer Zeit, dem Wehrsport der Nationalsozialisten bis zur Abenteuerpädagogik verändert (Henze 1991). Es gibt keinen kommunistischen, keinen kapitalistischen und auch keinen faschistischen Weitsprung. Die Formen sind in allen politischen Systemen die gleichen. Leibesübungen lassen sich daher auch leicht instrumentalisieren.

⁴ Für eine sehr persönliche Sicht vgl. Montanus, K. (1995): Die Putbusser. Kadetten unter dem Hakenkreuz. Ein Napola-Schüler erzählt; vgl. exemplarisch Schäfer 1997.

1.2 Spitzensport

Die nationalsozialistische Ideologie stand der spitzensportlichen Spezialisierung skeptisch gegenüber. Sehr schnell jedoch erkannten Goebbels und Hitler die Propagandawirkung spitzensportlicher Leistungen. Im wesentlichen war dies die Wirkung der Olympischen Spiele von 1936, die noch die bürgerlichen Sportführer für Deutschland hatten sichern können. So stellt auch das Jahr 1936 für die Entwicklung des Spitzensports eine Zäsur dar. In den Jahren bis 1936 wurden die miteinander konkurrierenden nationalen Sportverbände zu einem Einheitsverband unter nationalsozialistischer Führung zusammengeschlossen. Im Radsport gab es vorher z. B. dreizehn verschiedene nationale Radsportverbände und später nur noch einen. Es wurde auch in der Fläche eine Gleichschaltung vollzogen. Während bis 1933 die Zuständigkeitsgebiete der Regionalverbände sich an historischen Zufälligkeiten (die Fußballer und Leichtathleten des niedersächsischen Göttingen gehörten z. B. zum Westdeutschen Spielverband) oder geographischen Gegebenheiten (es gab z. B. einen Harzer Skiverband, obwohl sich mehrere Staats- und Bezirksgrenzen im Harz trafen) orientierten, wurden nun die Verbandsgrenzen an den politischen Grenzen ausgerichtet. 1938 ging die Zuständigkeit für den Sport vom Staat auf die Partei über, so dass sich die Verbandsgrenzen nun an den Gau-Grenzen der NSDAP ausrichteten.

Kommunistische und sozialdemokratische Sportorganisationen wurden schon 1933, katholische und protestantische 1935 aufgelöst. In allen Fällen wurde jedoch den Sportlern selbst gestattet, weiter ihren Sport auszuüben. Sie mussten zwar zwei Bürgen beibringen, die bereit waren zu bezeugen, dass es sich bei ihnen nicht um *Marxisten* handele, und es sollten auch keine ganzen Abteilungen übernommen werden, um keine „kommunistischen“ Zellen zu übernehmen, aber die Sportausübung selbst wurde allgemein ermutigt (Krüger 1996).

Dies kam der Nationalmannschaft zugute. Die Menge der jährlich durchgeführten Länderkämpfe nahm im erheblichen Umfang zu. Obwohl das nationalsozialistische Deutschland angeblich kulturell isoliert werden sollte, gab es keine Zeit, in der Deutschland mehr Länderkämpfe abschloss und durchführte als bis 1939. Der Spitzensport diente nicht nur der Demonstration deutscher nationaler bzw. „rassischer“ Stärke, sondern auch dem Durchbrechen der kulturellen Isolation des Reiches.

Hierbei konnte der nationalsozialistische Reichssportführer Hans von Tschammer und Osten (Steinhöfer 1973) auf Strukturen zurückgreifen, die bereits vor dem 1. Weltkrieg – zum Höhepunkt des Nationalismus – geschaffen worden waren. Selbst die Pläne für die Olympischen Spiele 1936 entsprachen zunächst den für die dann kriegsbedingt ausgefallenen von 1916 in Berlin und dem Schwarzwald ausgearbeiteten. Erst als das Ausland zugesagt hatte, die Spiele auf jeden Fall in

Deutschland durchführen zu lassen, engagierte sich Hitler persönlich für die Spiele und es wurde das grandiose Olympiastadion gebaut, das bis heute ein Zeugnis nationalsozialistischer Monumentalkunst darstellt. Der deutsche Erfolg war nicht nur dem *Heimvorteil* zuzuschreiben, sondern auch systematischen Trainingsmaßnahmen. Deutschland hatte den *Staatsamateur* nicht erfunden, aber für die Olympischen Spiele von 1936 und später für die Vorbereitung der dann dem Kriege zum Opfer gefallen Spiele von 1940 perfektioniert (Bernett 1980). Berufliche Freistellungen im öffentlichen Dienst, 1912 in Schweden erfunden (Krüger 1999b) und vom faschistischen Italien weiterentwickelt worden, machten Deutschland zur erfolgreichsten Sportnation.

Die Sportbegeisterung wurde jedoch auch für andere politische Zwecke verwendet. Hitler belegte die deutsche Friedensliebe nach dem Einmarsch in das entmilitarisierte Rheinland mit dem Hinweis auf den Applaus, den die französische Wintersportmannschaft kurz zuvor bei den Winterspielen in Garmisch-Partenkirchen erhalten hatte. Am Tag der Eröffnung der Olympischen Spiele von Berlin wurde verkündet, dass künftig keine Jugendarbeit außerhalb der Hitlerjugend geduldet werde. Alle Sport treibenden Jugendlichen mussten sich der HJ anschließen, wenn sie weiterhin an den Start gehen wollten. Aus den Deutschen Jugendmeisterschaften wurden die Deutschen HJ-Meisterschaften. Was für viele wie ein formaler Akt aussah – dieselben Trainer, dieselben Sportstätten, dasselbe Wettkampfprogramm – von manchen Trainern sogar begrüßt wurde, da die HJ Trainer besser besoldete, machte doch die Gleichschaltung für alle sichtbar. Nicht einmal in dem auf Selbständigkeit und internationale Anerkennung bedachten Spitzensport gab es etwas an der Vormacht der Partei zu rütteln.

Auch im Hinblick auf das Mitwirken von Juden im deutschen Spitzensport verhielten sich die Nationalsozialisten konsequent: menschenverachtend. Bereits im Frühjahr 1933 hatten die meisten Vereine sich freiwillig ohne Rechtsgrundlage von ihren jüdischen Mitgliedern getrennt. Die Verbände machten geradezu einen Wettlauf um die Gunst der NSDAP, sich als erste als „judenfrei“ ausrufen zu können. Was jedoch eigentlich einen Juden ausmachte, wurde erst im Herbst 1935 amtlich geklärt, da dann auch die Nürnberger Gesetze in der Schriftfassung vorlagen. Erst dann wurde entschieden, dass Rudi Ball, über die Schweiz nach Italien emigrierter Eishockeynationalspieler, zu 50 % jüdischer Herkunft, und Helene Mayer, Olympiasiegerin im Florett 1928, die inzwischen in den USA studierte und amerikanische Florettmeisterin geworden war, zu den Olympischen Spielen eingeladen wurden. Als *Halbjuden* waren sie geduldet (Krüger 1994). Auch Theodor Lewald, der Präsident des Organisationskomitees der Spiele von Berlin (Krüger 1995), sowie Oberst Fürstner, der Bürgermeister des Olympischen Dorfes der Männer, fielen unter diesen Paragraphen des Gesetzes. Der einzigen verbliebenen jüdischen Spitzensportlerin, Margarete Bergmann, in England trainierte Hochspringerin, die kurz vor den Olympischen

nierte Hochspringerin, die kurz vor den Olympischen Spielen den Deutschen Hochsprungrekord eingestellt hatte, wurde der Start verwehrt, da sie angeblich nicht in Form sei.⁵ Lieber wurde hier auf einen Startplatz und eine Medaillenchance verzichtet, als sich durch eine Jüdin vertreten zu lassen (Krüger 1999d). Gretel Bergmann wurde jedoch erst dann darüber informiert, dass sie nicht Teil der Mannschaft sein würde, als die großen Mannschaften sich schon auf den Weg nach Deutschland gemacht hatten. Die Pressereaktion des Auslandes wurde nicht nur sehr sorgsam beobachtet, sondern auch die Presse im Inland wurde sehr detailliert darüber informiert, worüber in welchem Umfang geschrieben werden durfte und worüber nicht. Missachtung solcher Verbote führten zum Einstellen mancher Zeitungen und zu Berufsverboten für die Journalisten (Krüger 1998b).

Der jüdische Sport in Deutschland wurde zunächst nicht verboten. Der Ausschluss der jüdischen Sportlerinnen und Sportler aus den bürgerlichen deutschen Sportvereinen führte zunächst sogar dazu, dass die jüdischen Sportorganisationen einen erheblichen Mitgliederzuwachs zu verzeichnen hatten, da viele Deutsche jüdischer Abstammung in den nicht konfessionell organisierten Vereinen ihren Sport betrieben hatten. Der Mitgliederhöhepunkt der jüdischen Sportorganisationen in Deutschland war 1935 zu beobachten. Dann nahm die Emigration zu und es traten nur noch wenige neue Mitglieder ein. Mit der Reichspogromnacht am 8. November 1938 nahm der jüdische Sport in Deutschland auch bald sein Ende (Bernett 1978).

Der Spitzensport in Deutschland entwickelte sich jedoch fort. Auch mit Kriegsbeginn nahm er nur eine kurze Auszeit. Dann gab der Reichssportführer die Parole aus: „Weitermachen!“ (Krüger 1991b). Die Zahl der Länderkämpfe nahm noch weiter zu, da darauf geachtet wurde, dass in allen besetzten Gebieten und befreundeten Staaten der Spitzensport weiterhin auf relativ hohem Niveau betrieben wurde (Teichler 1991). Die deutsche Dominanz in Zentraleuropa nahm bis Mitte 1942 in einer solchen Weise zu, dass Pläne gemacht wurden, europäische – faschistisch dominierte – Sportverbände dort zu gründen, wo es nicht gelungen war, die Oberhand in den internationalen Verbänden zu bekommen. Als erstes gelang dies mit dem internationalen Studentensportverband (Oelrich 1997). Mit den deutschen Niederlagen war dann jedoch die internationale Bereitschaft, sich mit den Verlierern einzulassen, ebenfalls begrenzt.

⁵ Für die Erfolge des jüdischen Sports vgl. Mayer 2000.

Jahr	Anzahl Länderkämpfe	Anzahl verschiedener Staaten
1920 – 30	192	19
1932	27	16
1933	23	12
1934	32	12
1935	78	23
1936	39	18*
1937	62	18
1938	86	21
1939	106	19
1940	50	11
1941	50	9
1942	51	9
1943	2	2
* Zusätzlich nahmen Deutschland sowie 48 weitere Staaten an den Olympischen Spielen in Berlin teil.		

Tab. 1 Deutsche Länderkämpfe

Länderkämpfe (Tab. 1) und internationale Wettkämpfe fanden in Deutschland jedoch bis zum Herbst 1944 statt. Die Bedingungen hierfür waren überaus kompliziert. So musste der Veranstalter im Stadion für je 50 Zuschauer einen Luftschutzhelfer stellen. Bei einer internationalen Radrennsportveranstaltung auf der Radrennbahn in Hannover waren es somit allein 400 Luftschutzhelfer, die sich um die 20.000 Zuschauer zu kümmern hatten (Krüger 1993). Im Herbst 1945 gab es dann schon wieder die ersten internationalen Wettkämpfe im besetzten Nachkriegsdeutschland. Nun waren es Wettkämpfe mit den Besatzern, die die Fans in die Stadien lockten.

Die wiedergegründeten Sportorganisationen der Besatzungszonen übernahmen von den Nationalsozialisten gern die Gleichschaltung der Verbände: Pro Sportart nur noch einen Verband, Verbandsgebiet identisch mit dem Gebiet staatlicher Zuständigkeit, damit man gegenüber den Behörden mit nur einer Stimme sprechen konnte.

1.3 Breiten- und Freizeitsport

Auch wenn man wohl die Grenze zwischen dem Spitzensport und dem Breiten- und Freizeitsport im Laufe der Zeit an je verschiedenen Stellen ziehen kann, so ist es doch sinnvoll, diese Unterscheidung auch zu Zeiten des Nationalsozialismus zu treffen, da die Motivation zum Spitzensport sich doch grundsätzlich von der Motivation zum Breitensport unterscheidet.⁶ Ich klammere hier den privat organisierten Freizeitsport aus, auch wenn Wandern, mit dem Kanu wandern, Tourenradfahren eine erhebliche Bedeutung hatten. Der unorganisierte Sport zeichnet sich ja gerade dadurch aus, dass er sich dem verallgemeinernden wissenschaftlichen Zuschnitt entzieht (Krüger 1980).

Im organisierten Freizeit- und Breitensport lassen sich drei Tendenzen festmachen: In den traditionellen Turn- und Sportvereinen wurde bereits nach 1925 vermehrt Wehrturnen bzw. Wehrsport eingeführt. Hiermit im Zusammenhang standen die Initiativen der Reichswehr, an den Bestimmungen des Versailler Friedens vorbei eine körperlich entsprechend vorbereitete Reservearmee aufzubauen. Dies geschah in den Volkssportschulen, in denen für alle Vereine Wehrsportübungsleiter aus- und weitergebildet wurden.

Die zentralen ideologischen Kategorien des Wehrsports und des Volkssports sind noch nicht ausreichend sichtbar gemacht worden, da sich die Sportgeschichte frühzeitig dem Diktum Bernetts beugte, dass „Wehrsport ein Pseudosport“ sei (Bernett 1981) und er aus dem Spektrum der Sportgeschichte ausgeblendet wurde, während sich die militärische Geschichte nicht mit den vorbereitenden Übungen der wehrsportlichen Organisationen befasste, zu denen aber eben auch die Sportorganisationen zählten. Gerade der sich *unpolitisch* im Sinne von parteipolitisch nicht gebunden gebende Volkssport mit seiner Volkstumsideologie (Emmerich 1971) sorgte für eine kontinuierliche Durchdringung der Jugendlichen mit Wehrrertüchtigungsparolen und legte damit den Grundstein für nationalsozialistische Identifikationsfiguren (Behr 1980, S. 297). Auch zentrale Sportkategorien wie der Erlebnisbegriff der Zeit oder/und die Bewegungsbegeisterung bis hin zur *freiwilligen Unterwerfung* (Erb 1984, S. 13) wie dem Marschieren im uniformierten Verband verdienen es untersucht zu werden, um Zugang zu den Motiven und Bedürfnissen der Beteiligten zu finden. Fest steht, dass es bestimmte Sportarten waren, die sich neben dem typischen Geländesport hierfür besonders anboten: So wurde Feldhandball als ein militärisches Spiel propagiert, an den Hochschulinstituten für Leibesübungen der Universitäten wurde der Segelflug als Vorbereitung der späteren Piloten und an den Instituten der Technischen Universitäten Segeln für die künftigen Marineoffiziere mit finanzieller Unterstützung der Reichswehr

⁶ Für die Wechselwirkung vgl. Krüger 1972, S.437-440.

eingeführt. Diese Programme wurden von den Nationalsozialisten begeistert nach 1933 übernommen. Die Volkssportschulen wurden vor allem als SA-Sportschulen fortgeführt (Barrett 1977).

Insgesamt übernahm vor allem die SA die wehrsportlichen Elemente der Sportvereine, die hierdurch eine Reihe von wehrsportlich interessierten Mitgliedern verloren, sich aber von etwa 1935 auf ihren sportlichen Kern konzentrieren konnten. Dieser veränderte sich wie im Spitzensport nur bei den Organisationen, die mittelbar oder unmittelbar durch das Verbot einzelner Sportorganisationen betroffen war. Erst mit dem Beginn des 2. Weltkrieges gab es nun erhebliche Veränderungen. Da gerade sportliche Männer im Krieg benötigt wurden, hatte der Krieg eine erhebliche Auswirkung auf den Sportverkehr. So wurden z. B. die früher recht starren Regeln für die Startberechtigung schnell verändert, um auch heimatfernes Sporttreiben zu ermöglichen, da nun auch *Gastmitglieder* bei Meisterschaftsspielen eingesetzt werden durften.

Der Betriebssport erlebte einen deutlichen Aufschwung. War er in der Weimarer Zeit von rechts und links angegriffen und diffamiert worden, so wurde er nun zu einem Aushängeschild der Deutschen Arbeitsfront und der Kraft durch Freude-Bewegung. Im Kaiserreich und in der Weimarer Zeit gab es einzelne Großbetriebe, die einen eigenen Sport organisierten und mit patriarchalischer Elan finanzierten. Dieser von der Arbeitersportbewegung als *gelb* bezeichnete Sport gab Arbeitern und Angestellten die Möglichkeit, vom Betrieb subventioniert mit Arbeitskollegen Sport zu betreiben. Dies stärkte das Gefühl der Betriebszugehörigkeit und machte deutlich, dass *Treue* eine Zweibahnstraße ist. Dem bürgerlichen Vereinssport war der Betriebssport ein Ärgernis, da hier kostenlose Sportstätten zur Verfügung gestellt wurden, was sie als einen Eingriff in die Chancengleichheit beim Werben um Mitglieder ansahen (Fasbender 1997).

Die Nationalsozialisten gründeten nach italienischen Vorbild die KdF-Bewegung, um die Arbeiter und Angestellten vom neuen Regime nicht abseits stehen zu lassen, sondern ihnen zu zeigen, dass sie einen unmittelbaren Nutzen haben konnten. Hierzu griffen sie auf den Betriebssport zurück und führten diesen geschlossen in das KdF-System ein (Krüger 1986, S. 213-226). Da hier nun aber erhebliche Mittel zur Verfügung standen, die früher teilweise den Gewerkschaften zugute gekommen waren, konnte die KdF-Bewegung z. B. ihre Übungsleiter deutlich besser bezahlen als die Vereine. Die Vereine liefen daher nun auch gegen den KdF-Sport Sturm, wie sie es schon in der Weimarer Zeit gegen den Betriebssport getan hatten. Dies zeigte jedoch keine Wirkungen. Der Reichssportführer ließ sich vielmehr als Führer des KdF-Sports in die Pflicht nehmen, um zumindest nominell die Kontrolle über diesen Bereich des Breitensports zu behalten. Es fällt auf, dass – sicher nicht im Interesse der NSDAP – es die verschiedenen Arbeitersportfunktionäre und vor allem Sportlehrer gab, die vom KdF-Sport übernommen

wurden. Die Anstrengungen, die vom Regime unternommen wurden, um gerade beim Arbeiter eine *culture of consent* zu erzeugen, machen sich beim KdF-Sport besonders bemerkbar.

Das Gewicht, das die Partei auf den Breiten- und Freizeitsport legte, lässt sich vielleicht besonders gut am allgemeinen Hochschulsport ablesen. In den alten Universitäten gab es eine Tradition seit deren Gründung, sich mit den jeweiligen Leibesübungen auseinanderzusetzen. Dies war aber gerade – entsprechend den übrigen akademischen Freiheiten – eine freiwillige Veranstaltung. Die Nationalsozialisten führten nun aber den Pflichtsport für alle Studierenden ein. Auch wenn hierbei von vielen der Wehrsport favorisiert wurde, so bleiben doch genügend freiwillige Elemente bestehen, so dass es sich um eine allgemeine Sportpflicht für Studierende handelte. Auch wenn es formell unmöglich wurde, sich ohne entsprechende Sporttestate zu Examen zu melden, so ist die Rigorosität, mit der dies durchgesetzt wurde, wohl von Hochschule zu Hochschule verschieden gewesen. Der Anspruch der Nationalsozialisten, dass körperliche Bildung der geistigen gleichgestellt zu sein habe, lässt sich aber hieran besonders gut demonstrieren.⁷

1.4 Frauensport

Die Strukturen des Frauen- und Mädchensports entsprachen im wesentlichen denen des Sports für Jungen und Männer. Unterschiede gab es bei den typischen geschlechtsspezifischen Organisationen wie auf der einen Seite dem Bund Deutscher Mädel (BDM) und auf der anderen Seite der HJ und der SA. Im Vereinssport und im KdF waren Männer und Frauen gleichgestellt. Hier galt die Umsetzung des Beschlusses des IOC von 1914, dass eine Frauenmedaille genauso viel zählte wie eine Männermedaille und daher wurde auch ähnlich investiert (Krüger 1997, S. 85-98).

Der Hauptunterschied lag im ideologischen Anspruch. Bei den Männern hatte sich die Ideologie des Sports, der Spitzenleistung durch Spezialisierung, außerhalb des Wehrsports mit Hilfe gerade der Olympischen Spiele von 1936 durchgesetzt. Diese Ideologie wurde auch in die Sportlehrerausbildung und den Hochschulsport durch das Amt K (für körperliche Erziehung) des Reichserziehungsministeriums (REM) hereingetragen. Der Verantwortliche, Dr. Carl Krümmel,

⁷ Exemplarisch sind die Bedingungen in Göttingen besonders gut erforscht, vgl. Buss 1987, S. 437-463.

war ehemaliger Deutscher Meister über 5000 m und erwartete, dass Studenten nicht nur von Wehrwillen erzählen konnten, sondern er wollte Wehrkraft durch gezieltes Training fördern (Bernett 1988a, S. 167-191). Als ehemaliger Langstreckler forderte er daher auch gezieltes spezialisiertes Training. Diese Vorstellungen wurden auch vom Propagandaminister Goebbels vertreten, der Deutschland in internationalen Medaillenwertungen vorn sehen wollte, um die Kraft des Reiches nach innen und außen besser vertreten zu können.

Anders sah es jedoch auf dem ideologischen Sektor bei den Frauen aus. Hier mussten sich die Nationalsozialisten mit ihrer eigenen Ideologie auch innerhalb der Frauenorganisationen selbst auseinandersetzen – und hier gewann die Turnerideologie der Vielseitigkeit ohne spitzensportlichen Anspruch. Die biologische Komponente, Mutter für eine künftige Generation von Soldaten zu sein, setzte sich durch (Czech 1994). Das bedeutete nicht, dass es nicht auch weitere Spitzensportlerinnen gab – im Gegenteil. Der nationalsozialistische Frauensport brachte das erste deutsche Fräuleinwunder hervor, aber dieses wurde längst nicht so gern gesehen und stand unter dauerndem ideologischen Zweifel, ob nun nicht durch die sportlichen Medaillen die mögliche Mutterschaft beeinträchtigt werden würde (Fenner 1999, S. 97-114). Die Olympiasiegerin und mehrfache Deutsche und Weltrekordlerin Gisela Mauermayer sah sich auch eine Generation nach dem Kriege als „geburtenpolitischer Blindgänger“.⁸

2. Rezeption des nationalsozialistischen Sports

Wie ist der nationalsozialistische Sport nun zu bewerten? Wie bei anderer Geschichtsschreibung auch hängt dies entscheidend vom eigenen Standort ab. Die Sporthistoriographie der NS-Zeit lässt sich in Westdeutschland in vier Perioden unterteilen, während es in der SBZ/DDR im gesamten Zeitraum kaum nennenswerte Perspektivwandel gab. In der Zeit zwischen 1945 und ca. 1949 wurde relativ offen über die Vorkommnisse in der NS-Zeit diskutiert. Zwar haben sich die Vertreter der Universitätsinstitute an dieser Diskussion nicht beteiligt, aber Zeitzeugen haben teilweise mit Sportführern abgerechnet. Diese Art von Sportgeschichtsschreibung dominierte in der gesamten DDR. Auch wenn es sich hier teilweise um die Fortsetzung der Auseinandersetzungen der Weimarer Zeit in die Gegenwart handelte und vor allem die Perspektive der Arbeitersportbewegung

⁸ Interview mit A. Krüger am Rande des 1. Int. Olympiade Symposions der IOV, Athen Aug. 1981.

gewählt wurde, so zeigte sich doch eine große Bereitschaft, sich den Quellen zu stellen und zwar ideologisch eingefärbte, aber aufschlussreiche Sporthistoriographie zu verfassen.

In der Bundesrepublik dauerte es bis 1966, ehe sich die ersten Wissenschaftler der Kriegs- und bis 1971 der Nachkriegsgeneration mit dem NS-Sport auseinandersetzten. Dies hing sicher auch damit zusammen, dass die Direktoren der Institute für Leibesübungen, die noch von Krümmel selbst ausgewählt worden waren (Ueberhorst 1976) und die Sportführer mit NS-Vergangenheit bis Mitte der 1960er Jahre eine führende Rolle im deutschen Sport einnahmen (Buss 1985). Es ist das unbestrittene Verdienst von Hajo Bernett, sich 1966 mit einer Dokumentation über die nationalsozialistische Leibeserziehung an die Öffentlichkeit gewagt zu haben (Bernett 1966). Auch er kannte die Bedingungen, unter denen seine Karriere stand, und hatte sich bis zu diesem Zeitpunkt immer nur mit unpolitischen Beiträgen z. B. zu den Philanthropen einen Namen gemacht. Erst als er zum Direktor des Instituts für Leibesübungen der Universität Bonn ernannt war, wechselte er die Richtung. Von nun an kann man sehen, dass er bis an sein Lebensende die Rolle des aufdeckenden Jägers spielte – auf die, die im NS-Sport eine Rolle gespielt hatten. Hierbei fiel allerdings auf, dass er diejenigen verschonte, die den so nationalsozialistisch Belasteten nach 1945 die Steigbügel gehalten hatten, um wieder im deutschen Sport zu Amt und Würden zu kommen (vgl. Krüger 1977, S. 102-103).

Es erhebt sich in diesem Zusammenhang die Frage, wieso es bis 1966 dauern konnte, ehe nach und nach mit der kritischen Aufarbeitung des nationalsozialistischen Sports begonnen werden konnte. Hier muss zunächst die Fachgeschichte betrachtet werden, in der durch Fritz Fischers Buch *Griff nach der Weltmacht* (1961) ebenfalls ein tiefer Einschnitt im Selbstverständnis erfolgte. Die im Anschluss an das Buch geführte Diskussion schuf die Bereitschaft, innerhalb des Faches politisch motivierte Auseinandersetzungen auch als solche zu führen. Sein Buch, mit dem das Tabu der Kriegsschuldfrage des 1. Weltkrieges durchbrochen wurde, ermöglichte auch in anderen Bereichen der Innenpolitik wie dem Sport tabuisierte Themen anzugehen. Bernett selbst bezog sich auf Gamm, der 1964 aus der Analyse der Pädagogik der NS-Zeit die Sportpädagogik ausklammerte (Gamm 1964; vgl. Bernett 1966, S. 9). An sportimmanenten Themen sind der Tod Diems (1963) und von Halts (1964) sowie der Rückzug v. Mengdens (1964) (vgl. Bernett 1976) zu nennen. Die Macht der *alten* Institutsdirektoren Krümmelscher Prägung war jedoch noch so groß, dass es bis 1975 dauerte, ehe auch in der Sportwissenschaft zu Themen des NS-Sports gearbeitet wurde, während es zuvor sportinteressierte Fachhistoriker waren, die sich nach Bernett geäußert hatten (Krüger 1979b).

In den folgenden ca. 20 Jahren wandte sich nun eine Fülle von jüngeren Sporthistorikern dem nationalsozialistischen Sport zu, so dass nun aus einer tabuisierten Phase die am besten erforschte wurde. Hierbei stand diese Forschung unter dem Paradigma der politischen Geschichtsschreibung. Hatte sich der Sport in der Nachkriegszeit in der Bundesrepublik erfolgreich als *unpolitisch* definiert, schon um sich von der Sporthistoriographie in der DDR abzugrenzen, so wurde nun der Spieß umgedreht. Bei allem wurde nun für die NS-Zeit die politische Instrumentalisierung aufgezeigt, um die *Verfehlungen* in der NS-Zeit in das richtige Licht zu setzen und die eigene Forschung als auch politisch wichtig zu definieren. Da es einen allgemeinen Konsens in der Wissenschaft gab und gibt, dass die nationalsozialistische Politik menschenverachtend und kriminell war, hatten es die Sporthistoriker leicht, sich in den Chor derer einzureihen, die – politisch korrekt – auf die Verfehlungen in der NS-Zeit an allen Fronten hinweisen.⁹

Auf der Ebene der Quellenarbeiten ist dies schon wesentlich schwieriger, denn natürlich lässt sich die Involvierung des Sports in die nationalsozialistische Politik zeigen, aber unmittelbar persönliche kriminelle Handlungen findet man in einem Sportkontext praktisch nicht. Natürlich gab es Sportpolitiker oder Sportler, die in einem anderen Kontext kriminell wurden. So verdiente sich der Reichssportführer von Tschammer als Kommissar in Sachsen-Anhalt 1933 sein neues Amt durch den brutalen Mord an im Arbeitersport aktiven Kindern und Jugendlichen, IOC-Mitglied von Reichenau ging als derjenige in die Geschichte ein, der für Mordaktionen hinter der Front in Polen die Verantwortung trug. Von Halt, der letzte Reichssportführer und Präsident des NOK der Bundesrepublik nach 1950, wurde als Kriegsverbrecher in Nürnberg angeklagt – nicht wegen seiner Aktivitäten im Sport, sondern weil er als Direktor der Deutschen Bank viel für die Finanzierung des Freundeskreises Himmlers und der SS getan hatte (Krüger 1998c). Das aber zeigt nur, dass *Sportler* nicht *per se* gut und edel sind, selbst wenn die Sportideologie dies zu vermitteln scheint. Mit dem Sport selbst ging es im Nationalsozialismus vor allem um die *culture of consent*, um das Durchdringen der Bevölkerung mit nationalsozialistischem Gedankengut, um Körpersymbolik, um Mitläufertum, um fehlende Zivilcourage.

Seit etwa 1980 kann man nun eine weitere Entwicklung verfolgen. Vor allem im Zusammenhang mit Vereinsjubiläen wird sehr systematisch Lokalgeschichte des Sports betrieben. Hier zeigt sich auch die Tendenz, die in der Fachgeschichte als *Alltagsgeschichte* aufgetaucht ist (Krüger 1990). Im Niedersächsischen Institut für Sportgeschichte haben wir in den letzten sechzehn Jahren Wettbewerbe zu

⁹ Ich habe das natürlich auch so gemacht, aber schon 1975 auch auf die Problematik der Kontinuitäten hingewiesen und auf das Problem, daß man nicht undifferenziert alle, die in der Zeit Verantwortung trugen, in Bausch und Bogen verdammen darf, vgl. Krüger 1975b.

den besten Vereinsjubiläumsschriften Niedersachsens organisiert. Als Mitglied der Auswahljury konnte ich dabei die interessante Beobachtung machen, dass die Frage, wie mit dem NS-Sport umgegangen wird, bei den Vereinen höchst unterschiedlich gehandhabt wird. Besonders bedeutungsvoll ist jedoch die Frage der Interpretation der Quellen. Wie viel Verständnis darf man für das Mitläufertum im Alltag haben? Vielleicht muss man hier auch fragen, ob es ein Grundrecht auf Opportunismus gibt?¹⁰ Der Sport war für viele in der NS-Zeit eine Heimstätte, ein Hort der Vertrautheit, an dem Personen, die sich seit ihrer Kindheit kannten, vertrauensvoll miteinander umgehen konnten in einem Regime, in dem sonst Be-spitzelung und Repressionen an der Tagesordnung waren.

Die Lokalgeschichte hat aber auch noch etwas anderes gelehrt: Durch den Blick auf die Quellen der Reichsbehörden entstand – zudem in einem totalitären Regime – der Eindruck, als sei alles so verlaufen, wie man dies in Berlin geplant hatte. Ich meine, man sollte die Arbeit an den kleinen Problemen der Lokalgeschichte nicht gering schätzen, denn sie hat gezeigt, wie wichtig es ist, sich mit dem eigentlichen Sport *vor Ort* zu befassen, wo sich die Realität teilweise doch von der Theorie deutlich unterschieden hat. Ich will dies an einem einfachen Beispiel zeigen: 1933 haben die Nationalsozialisten erst die kommunistischen, dann die sozialdemokratischen Arbeiterturn- und -sportvereine verboten. Deutschland war ein nationalsozialistischer, d. h. totalitärer Staat. Wenn in Deutschland etwas verboten wird, ist es verboten. Ausnahmen kann es bei einem solchermaßen perfekt durchorganisierten Totalitarismus nicht geben. Das ist die Theorie (Bernett 1983, S. 141-165).

In der Realität sah dies jedoch anders aus. Es wurden die Arbeitersportdachorganisationen und ihre Anschlussvereine verboten. Wer aber im Frühjahr 1933 keinem solchen Verband – aus welchen Gründen auch immer – angehörte,¹¹ blieb von diesem Verbot ausgenommen, und so gab es Arbeitersportvereine, die die gesamte NS-Zeit unbeschadet überstanden (z. B. Vereinigte Kletterabteilung, vgl. Zimmer 1984), während andere erst im Laufe der Zeit auffielen und dann mehr oder weniger zügig aufgelöst wurden (z. B. FC Arbeiterbildungsverein Peine, vgl. Niemeyer 1982). Wenn es in einem solchermaßen eindeutigen Fall solche Ausnahmen gibt, erweckt dies natürlich Zweifel daran, ob es in weniger theore-

¹⁰ Besonders deutlich wird das Problem bei unserem eigenen Buch: Krüger & Langenfeld (Hg.) (1991): *Sport in Hannover - von der Stadtgründung bis heute*, in dem die NS-Zeit durch verschiedene Kapitel unterschiedlich interpretiert wurde: Krüger 1991b und Krüger 1991c und dagegen Dwertmann & Wieser 1991.

¹¹ Da es eine kommunistische und eine sozialdemokratische Arbeitersportbewegung gab, die jeweils Bundestreue verlangten, gab es viele *sozialistische* Vereine, die im Interesse des Zusammenhalts ihrer Mitglieder den Kompromiss gefunden hatten, sich keinem der beiden Verbände anzuschließen.

tisch eindeutigen Fällen nicht auch ganz anders aussah. So hilft uns die lokale Sportgeschichte, die Besonderheiten des Sports und die Vielseitigkeit der Alltagsgeschichte besser zu verstehen.

Eine der Folgen der Lokalgeschichte, aber auch dessen, was als *cultural turn* in der Theoriediskussion eine Rolle spielt, hat auch den Sport erreicht (Chaney 1994). „Die Geschichte zerbröseln den Historikern zwischen den Fingern... Alles ist erlaubt, kein 'Paradigma' ist in Sicht, das der Zukunft gemeinsame neue Wege weisen könnte. Eine stille Revolution scheint sich vollzogen zu haben: Die eine, unteilbare Geschichte ist nicht mehr... dass sich Geschichte als Rekonstruktion objektiver Epochenverläufe verabschiedet hat, eröffnet dem Historiker neue Wege“ (Speck 1997). Vielleicht lässt sich dieses Phänomen als *Postmoderne* deutscher Prägung bezeichnen, denn in der deutschen Sportgeschichtsschreibung ist zu den allgemeinen Phänomenen der Postmoderne noch ein weiteres Ereignis hinzugekommen (Groß 1995).

Gerade in einer Zeit, da man 1989 nach Öffnung der Grenze zur ehemaligen DDR einen freien Zugang zu Archiven der jüngsten Vergangenheit bekommen kann, ist am Beispiel des Umganges mit den dortigen Informationen eine tiefgreifende Differenz zwischen deutschen Sporthistorikern aufgetreten. Dies ist nicht einfach die Fortsetzung der alten Kluft zwischen Ost und West. Die Unterschiede sind noch an einer anderen Stelle zu finden: Es wird hierbei besonders deutlich, wie sehr die Geschichtswissenschaft durch die jeweilige Perspektive geprägt ist. War das kommunistische System im Osten *böse*, jeder, der sich damit einließ, ein *Verbrecher*? War jeder, der sich in ein solches System einfügte, an einer herausgehobenen Stelle mit dem System auch im Sport kooperierte, unmoralisch? Fragen, die am Beispiel des Nationalsozialismus schon einmal in der deutschen Sporthistoriographie gestellt wurden, sind alle aufs neue aufgetaucht und haben nun auch eine Rückwirkung auf die Sporthistoriographie der NS-Zeit. Hierbei wird besonders deutlich, dass Wertfreiheit nicht das Handwerk des Sporthistorikers bestimmt, sondern dass man immer wieder die eigenen Werte und den eigenen Standpunkt verdeutlichen und der Überprüfung durch andere zugänglich machen muss (Krüger 1978).

Solche Fragestellungen bieten sich natürlich vor allem auch im Zusammenhang mit Biographien an. Eine frühzeitig aufgelegte Serie über Sportführer im Dritten Reich brachte es nur auf fünf Bände.¹² Inzwischen sind aber immer mehr kleinere sporthistorische Biographien veröffentlicht worden, die nun nicht nur die Kontinuität in den Nationalsozialismus hinein und auch wieder heraus verdeutlichen,

¹² Im Verlag Bartels & Wernitz in Berlin.

sondern auch zeigen, wie schwer es ist, individuell Schuld zuzuweisen.¹³ Auch muss man sich bei solchen Personen, die nach 1945 weiter aktiv waren, fragen, ob sie zu demokratischen Zeiten nicht so viel Positives geleistet haben, dass es schwer fällt, sie für die negativen Leistungen ihrer jungen Jahre zu verdammen. Die Postmoderne hat uns schließlich dazu erzogen, dass wir unsere Maßstäbe offenlegen müssen, mit denen wir das Wirken anderer messen.¹⁴

Der Unterschied besteht darin, dass die Aufarbeitung des nationalsozialistischen Sports erst 1965 – also zwanzig Jahre nach Ende des deutschen Faschismus – begann, während man mit der DDR gleich 1990 anfang. Da es keine Kriegsverwüstungen gab, ist die Quellenlage für den DDR-Sport viel besser – aber die ideologischen Probleme sind viel größer. Beim Nationalsozialismus konnte man sich relativ schnell einig sein. Dies war ein verbrecherisches Regime. Aber gerade die Lokalgeschichtsschreibung hat dann gezeigt, dass die Sportkultur als der Zement, der eine kleine Stadt zusammenhält, eine soziale Bedeutung hat, die auf der Ebene von Freundschaften und *die da oben* und *wir hier unten* gerade das Zusammengehörigkeitsgefühl des Sports und nicht die große *Volksgemeinschaft* thematisierte. Dies ging bis in den Weltkrieg hinein (Krüger 1993).

Das Besondere an der neueren Historiographie der NS-Zeit, geläutert durch die Aufarbeitung der DDR-Sportgeschichte, ist nun die kulturhistorische Wende, die von den ersten vollzogen wurde. Der Sport wurde von einer sozial- und politikwissenschaftlichen orientierten Geschichtsschreibung primär als ein soziales und politisches Phänomen verstanden und damit nicht mehr angemessen als etwas Eigenständiges betrachtet. Sport ist aber eben zunächst ein kulturelles Phänomen. Immer mehr gerade lokal- und alltagsgeschichtliche Arbeiten zum nationalsozialistischen Sport haben deutlich gemacht, dass man für die institutionellen Phänomene des Sports durchaus einen politischen Analyserahmen wählen kann, dass aber das kulturelle Phänomen *Sport* einem direkten politischen Handeln nur ganz begrenzt zugänglich ist (Buss, Güldenpfennig & Krüger 1999).

Dadurch, dass in den Jahren zwischen 1970 und 1990 vor allem die politische Dimension des NS-Sports systematisch aufgearbeitet worden ist, hat sich in den letzten Jahren nun gerade die kulturelle Dimension als besonders ergiebig erwiesen, da es hieran gefehlt hat. Allerdings ist in den letzten Jahren quantitativ das Interesse am nationalsozialistischen Sport deutlich zurückgegangen. Die Archive

¹³ Bernett (1988b) macht deutlich, daß die persönliche Perspektive des Sohnes eben auch sehr versöhnlich stimmen kann, wenn es um Opportunismus geht, vgl. hierzu auch Schachtschneider 1998.

¹⁴ Besonders intensiv wurde die Auseinandersetzung am Beispiel Carl Diems geführt, da es immer wieder Initiativen gegeben hat, die nach ihm benannten Plätze, Wege und Sportstätten umzubenennen, vgl. u. a. Bernett 1987.

des DDR-Sports stehen offen, und hier sind mit wesentlich weniger Aufwand schneller mehr Ergebnisse zu erforschen und zu publizieren (Krüger 2000).

Wenn wir uns nun abschließend dem Diktum Carl Diems zuwenden: „Es gab im Grunde keine Sportstunde, die, von Gesten abgesehen, anders verlaufen wäre als vor- und nachher“ (Diem 1960), so ist dies für viele Sporttreibende richtig. Der Sport lässt sich aber bereitwillig instrumentalisieren, so dass das Disziplingefüge des Sports in der nationalsozialistischen Zeit für den Führerstaat instrumentalisiert worden ist. Der Ausschluss von Kommunisten, Sozialdemokraten, Juden, engagierten Christen aus großen Teilen der Gesellschaft wurde vom Sport im vorausseilenden Gehorsam schneller vollzogen als es angeordnet war. Die Symbolik des Sport stellte sich bereitwillig in den Dienst der Nationalsozialisten.

Damit verschiebt sich aber die Fragestellung: Wie ist der Sport strukturiert, dass er so leicht von einem faschistischen Regime in Anspruch genommen werden konnte? Sind Teile des Sports aus ihrer Tradition heraus protofaschistisch (Brohm 1981; 1986)? Wie muss man heute mit dem Sport umgehen, damit nicht wieder eine solche Instrumentalisierung stattfinden kann? Was bedeutet es, wenn die Sieger im Sport feiern und Schwäche ablehnen (Ofstadt 1989)?

Literatur

- Baird, J. W. (1990): To die for Germany. Heroes in the Nazi Pantheon. Bloomington, In.
- Barrett, M. B. (1977): Soldiers, Sportsmen, and Politicians. Military Sport in Germany. 1924 – 1935. Diss. U. of Mass.
- Behr, K. (1980): Gymnasialer Deutschunterricht in der Weimarer Republik und im Dritten Reich: eine empirische Untersuchung unter ideologiekritischem Aspekt. Weinheim
- Bernett, H. (1966): Nationalsozialistische Leibeserziehung. Schorndorf
- Bernett, H. (1976): Guido von Mengden. „Generalstabschef“ des deutschen Sports. Berlin
- Bernett, H. (1978): Der jüdische Sport im nationalsozialistischen Deutschland. 1933 – 1938. Schorndorf
- Bernett, H. (1980): Das Scheitern der Olympischen Spiele von 1940. In: Stadion 6, S. 251-290
- Bernett, H. (1981): Wehrsport – ein Pseudosport. In: Sportwissenschaft 11, S. 295-308
- Bernett, H. (1983): Die Zerschlagung des deutschen Arbeitersports durch die nationalsozialistische Revolution, in: Sportwissenschaft 13, H. 4, S. 141-165

- Bernett, H. (1985): Sportunterricht an der nationalsozialistischen Schule. Der Schulsport an den höheren Schulen Preußens 1933-1940. St. Augustin
- Bernett, H. (1987): Carl Diem und sein Werk als Gegenstand der sportgeschichtlichen Forschung. In: Sozial- und Zeitgeschichte des Sports 1, H. 1, S. 7-41
- Bernett, H. (1988a): Das Kraftpotential der Nation. Leibeserziehung im Dienste der politischen Macht. In: Zeitschrift für Pädagogik 22 (Supplement), S. 167-191
- Bernett, H. (Hg.) (1988b): Nikolaus Bernett - Ein Turnerleben in Niedersachsen. Duderstadt
- Beutelspacher, M. u. a. (Hg.) (1988): Volk und Gesundheit. Heilen und Vernichten im Nationalsozialismus. Frankfurt/M.
- Brohm, J.-M. (1981): Le mythe olympique. Paris
- Brohm, J.-M. (1986): Zum Verhältnis von Olympismus und Nationalsozialismus. In: Gebauer, G. (Hg.): Olympia-Berlin. Gewalt und Mythos in den Olympischen Spielen von Berlin 1936. Berlin, S. 190-205
- Buss, W. (1985): Arbeitsgemeinschaft der Institutsdirektoren (AID) und die Entwicklung der Sportwissenschaft in der Bundesrepublik Deutschland. In: Buss & Krüger (1985), S. 35-51
- Buss, W. (1987): Der allgemeine Hochschulsport und das Institut für Leibesübungen der Universität Göttingen in der Zeit des Nationalsozialismus. In: Becker, H. & Dahms, H.-J. & Wegeler, C. (Hg.): Die Universität Göttingen unter dem Nationalsozialismus. München, S. 437-463
- W. Buss & A. Krüger (Hg.) (1985): Sportgeschichte: Traditionspflege und Wertewandel. Duderstadt
- Buss, W. & Güldenpfennig, S. & Krüger, A. (1999): Geschichts-, kultur-, sport(politik)- und wissenschaftstheoretische Grundannahmen – sowie daraus resultierende Leitfragen für die Forschung. In: Sozial- und Zeitgeschichte des Sports 13, H. 1, S. 65-74
- Chaney, D. (1994): The Cultural Turn. Scene-Setting Essays on Contemporary Cultural History. London
- Czech, M. (1994): Frauen und Sport im Nationalsozialistischen Deutschland. Eine Untersuchung zur weiblichen Sportrealität in einem patriarchalen Herrschaftssystem. Berlin
- Diem, C. (1960): Weltgeschichte des Sports. Stuttgart
- Dwertmann, H. & Wieser, L. (1991): „Nur Sportler sein genügt nicht!“ Vorgeschichte, Übergänge, Brüche, Anpassung und Widerstand 1933. In: Krüger & Langenfeld (1991), S. 161-169
- Emmerich, W. (1971): Zur Kritik der Volkstumsideologie. Frankfurt/M.
- Erb, R. (1984): Wandeln - Wandern - Marschieren. Die Gangarten in der deutschen Ideologie. Diss. FU Berlin
- Fasbender, S. (1997): Zwischen Arbeitersport und Arbeitssport. Werksport an Rhein und Ruhr. 1921 – 1938. Göttingen

- Fenner, A. (1999): The First German Fräuleinwunder. Early Developments of Women's Athletics in Germany. In: Trangbaek, E. & Krüger, A. (Hg.): Gender and Sport from European Perspectives. Kopenhagen, S. 97-114
- Fischer, F. (1961): Der Griff nach der Weltmacht. Die Kriegszielpolitik des kaiserlichen Deutschlands 1914/18. Düsseldorf
- Gamm, H.J. (1964): Führung und Verführung. Pädagogik des Nationalsozialismus. München
- Grazia V. de (1981): The Culture of Consent. Mass Organization of Leisure in Fascist Italy. Cambridge
- Groß, S. G. (1995): Postmoderne – Ambivalenz und Widerstreit. In: Sitzungsberichte der Leibnitz-Societät 4, H. 4, S. 43-58
- Gruenberg, L. (1934): Wehrgedanke und Schule. Leipzig
- Grunberger, R. (1995): The 12-Year Reich. A Social History of Nazi Germany. 1933 – 1945. New York
- Henze, W. (1991): B. Zimmermann - H. Nohl - K. Hahn. Duderstadt
- Hofstadter, R. (1962): Darwinism and Western Thought. In: Plaine, H. L. (Hg.): Darwin, Marx and Wagner. Columbus, OH, S. 53 - 55
- Joch, W. (1971): Theorie einer politischen Pädagogik. Alfred Bäumlers Beitrag zur Pädagogik im Nationalsozialismus. Frankfurt/M.
- Krieck, E. (1933): Nationalpolitische Erziehung. Leipzig (14. Aufl.)
- Kroll, J. (1983): Zur Entstehung und Institutionalisierung einer naturwissenschaftlichen und sozialpolitischen Bewegung: Die Entwicklung der Eugenik/Rassenhygiene bis zum Jahre 1933. Soz. Diss. Tübingen
- Krüger, A. (1972a): Die Olympischen Spiele 1936 und die Weltmeinung. Ihre außenpolitische Bedeutung unter besonderer Berücksichtigung der USA. Berlin
- Krüger, A. (1972b): Ein neues Strukturmodell des Zusammenhanges von Leistungs- und Breitensport. In: Leistungssport 2, H. 6, S. 437-440
- Krüger, A. (1975a): Dr. Theodor Lewald. Sportführer ins 3. Reich. Berlin
- Krüger, A. (1975b): Sport und Politik. Vom Turnvater Jahn zum Staatsamateur. Hannover
- Krüger, A. (1977): Buchbesprechung: Bernett, Hajo: Guido von Mengden. In: Leistungssport 7, H. 1, S. 102-103
- Krüger, A. (1978): Zum Problem der Wertfreiheit in der Sporthistoriographie am Beispiel der Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus. In: HISPA, 7th Int. Congress. Proceedings. Paris, S. 769-779
- Krüger, A. (1979a): Turnen und Turnunterricht zur Zeit der Weimarer Republik. Grundlage der heutigen Schulsport-Misere? In: Krüger, A. & Niedlich, D. (Hg.): Ursachen der Schulsport-Misere in Deutschland. London, S. 13-31
- Krüger, A. (1979b): Die Entwicklung der neuzeitlichen deutschen Sporthistoriographie am Beispiel der Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus. In: Heister-

mann, W. (Hg.): Abhandlungen aus der Pädagogischen Hochschule Berlin, Bd. 5. Berlin, S. 22-47

Krüger, A. (1980): Sport und Gesellschaft. Hannover

Krüger, A. (1985): „Heute gehört uns Deutschland und morgen...“? Das Ringen um den Sinn der Gleichschaltung im Sport in der ersten Jahreshälfte 1933. In: Buss, W. & Krüger, A. (Hg.): Sportgeschichte: Traditionspflege und Wertewandel, Duderstadt, S. 175-196

Krüger, A. (1986): Sport im faschistischen Italien (1922 - 1933). In: Spitzer, G. & Schmidt, D. (Hg.): Sport zwischen Eigenständigkeit und Fremdbestimmung. Festschrift für Prof. Dr. Hajo Bernett. Bonn, S. 213-226

Krüger, A. (1987): *Sieg Heil* to the most Glorious Era of German Sport: Continuity and Change in the Modern German Sports Movement. In: International Journal of the History of Sport 4, H. 1, S. 5-20

Krüger, A. (1990): Puzzle Solving. German Sport Historiography of the Eighties. In: Journal of Sport History 17, H. 2, S. 261-277

Krüger, A. (1991a): Fasci e croci uncinata. In: Lancillotto e Nausica. Critica e storia dello sport 8, H. 1/2, S. 88 -101

Krüger, A. (1991b): „Leibesübungen jetzt erst recht!“ Sport im Zweiten Weltkrieg. In: Krüger, A. & Langenfeld, H. (1991), S. 185-188

Krüger, A. (1991c): „Konzentration der Kräfte“. Sport in der NS-Zeit. In: Krüger, A. & Langenfeld, H. (1991), S. 170-174

Krüger, A. (1993): Germany and Sport in World War II. In: Canadian Journal of the History of Sport 24, H. 1, S. 52-62

Krüger, A. (1994): „Wenn die Olympiade vorbei, schlagen wir die Juden zu Brei“. Das Verhältnis der Juden zu den Olympischen Spielen von 1936. In: Menora 5. Jahrbuch für deutsch-jüdische Geschichte 1994. München, S. 331-48

Krüger, A. (1996): The German way of worker sports. In: Krüger, A. & Riordan, J. (Hg.): The Story of Worker Sport. Champaign, Ill., S. 1-25

Krüger, A. (1997): Forgotten Decisions. The IOC on the Eve of World War I. In: Olympika 6, S. 85-98

Krüger, A. (1998a): A Horse Breeder's Perspective: Scientific Racism in Germany. 1870 - 1933. In: Finzsch, N. & Schirmer, D. (Hg.): Identity and Intolerance. Nationalism, Racism, and Xenophobia in Germany and the United States. Cambridge, S. 371-396

Krüger, A. (1998b): The Ministry of Popular Enlightenment and Propaganda and the Nazi Olympics of 1936. In: Barney, R. K. & Wamsley, K. B. u. a. (Hg.): Global and Cultural Critique: Problematizing the Olympic Games. London, Ont., S. 33-48

Krüger, A. (1998c): The Role of Sport in German International Politics. 1918 - 1945. In: Arnaud, P. & Riordan, J. (Hg.): Sport and International Politics. The Impact of Fascism and Communism on Sport. London, S. 79-96

- Krüger, A. (1999a): *Breeding, Rearing and Preparing the Aryan Body: Creating the Complete Superman the Nazi Way*. In: Mangan, J. A. (Hg.): *Shaping the Superman. Fascist Body as Political Icon – Aryan Fascism*. London, S. 42-68
- Krüger, A. (1999b): „Der olympische Gedanke in der modernen Welt hat uns zu einem Symbol des Weltkrieges verholfen“. *Die internationale Pressekampagne zur Vorbereitung auf die Olympischen Spiele 1916*. In: Gissel, N. (Hg.): *Öffentlicher Sport. Die Darstellung des Sports in Kunst, Medien und Literatur*. Hamburg, S. 55-67
- Krüger, A. (1999c): *Strength through joy. The culture of consent under fascism, Nazism and Francoism*. In: Riordan, J. & Krüger, A. (Hg.): *The International Politics of Sport in the 20th Century*. London, S. 67-89
- Krüger, A. (1999d): „Once the Olympics are through, we'll beat up the Jew“. *German Jewish Sport 1898 – 1938 and the Anti-Semitic Discourse*. In: *Journal of Sport History* 26, 2, S. 353-375
- Krüger, A. (2000): *Die Entwicklung der deutschen Sporthistoriographie in den 1990er Jahren*. In: Naul, R. & Okade, Y. (Hg.): *Sportwissenschaft in Deutschland und Japan*. Aachen, S. 21-32
- Krüger, A. & Langenfeld, H. (Hg.) (1991): *Sport in Hannover - von der Stadtgründung bis heute*. Göttingen
- Krüger, A. & Lojewski, F. V. (1998): *Ausgewählte Aspekte des Wehrsports in Niedersachsen in der Weimarer Zeit*. In: Langenfeld, H. & Nielsen, S. (Hg.): *Beiträge zur Sportgeschichte Niedersachsens. Teil 2: Weimarer Republik*. Hoya, S. 124-148
- Lilienthal, G. (1979): *Rassenhygiene im Dritten Reich. Krise und Wende*. In: *Medizin-hist. Journal* 14, S. 114-33
- Mayer, P. Y. (2000): *Jüdische Olympiasieger. Sport – Ein Sprungbrett für Minoritäten*. Kassel
- Montanus, K. (1995): *Die Putbusser. Kadetten unter dem Hakenkreuz. Ein Napola-Schüler erzählt*. Frankfurt/M.
- Niemeyer, K. H. (1982): *70 Jahre Fußball... und kein Ende. Die Geschichte des Fußballsports im Kreise Peine*. Hannover
- Nitsch, F. (1987): *Die Geschichte des Kölner Hochschulsports. Von den Anfängen bis in die Zeit des Nationalsozialismus*. In: *Sozial- und Zeitgeschichte des Sports* 1, H. 2, S. 28-57
- Oelrich, H. (1997): „Who has the Youth has the Future“. *International Youth Sport Activities of the „Axis Berlin Rome“ from 1940 on and the Founding of the „European Youth Association“ in 1942*. In: Krüger, A. & Teja, A. (Hg.): *La Commune Eredità dello Sport in Europa*. Rom, S. 427-439
- Ofstad, H. (1989): *Our Contempt for Weakness. Nazi Norms and Values - and our own*. Götheburg
- Peiffer, L. (1987): *Turnunterricht im Dritten Reich. Erziehung für den Krieg?* Köln

- Pfeiffer, R. & Krüger, A. (1995): Theodor Lewald: Eine Karriere im Dienste des Vaterlands oder die vergebliche Suche nach der jüdischen Identität eines 'Halbjuden'. In: Menora. Jahrbuch für deutsch-jüdische Geschichte 1995. München, S. 233-265
- Proctor, R. (1988): Racial Hygiene. Medicine under the Nazis. Cambridge, Mass.
- Pross, C. & Aly, G (1989): Der Wert des Menschen. Medizin in Deutschland. 1918 – 1945. Berlin
- Schachtschneider, M. (1998): Das Dietwesen – Anspruch und Wirklichkeit. Eine Studie am Beispiel Oldenburgs. In: Jahrbuch des NISH 1, S. 57-74
- Schäfer, H. (1997): Napola. Die letzten vier Jahre der nationalpolitischen Erziehungsanstalt Oranienburg bei Diez an der Lahn. 1941 – 1945. Frankfurt/M.
- Schmuhl, H.-W. (1987): Rassenhygiene, Nationalsozialismus, Euthanasie. Göttingen
- Scholtz, H. (1973): Nationalsozialistische Ausleseschulen. Internatsschulen als Herrschaftsmittel im Führerstaat. Göttingen
- Speck, U. (1997): Nachlese des Historismus. In: FAZ 2.7.97
- Steinhöfer, D. (1973): Hans von Tschammer und Osten. Reichsportführer im Dritten Reich. Berlin
- Teichler, H. J. (1991): Internationale Sportpolitik im Dritten Reich. Schorndorf
- Tietze, L. (1984): Nationalsozialistische Leibeserziehung. Ursprung und Entwicklung ihrer Theorie. Diss. Düsseldorf
- Ueberhorst, H. (1969): Elite für die Diktatur. Die Nationalpolitischen Erziehungsanstalten. 1933 – 1945. Düsseldorf
- Ueberhorst, H. (1976): Carl Krümmel und die nationalsozialistische Leibeserziehung. Berlin
- Weingart, P. & Kroll, J. & Bayertz, K. (1988): Rasse, Blut und Gene. Frankfurt/M.
- Weiss, J. (1997): Ideology of Death. Why the Holocaust Happened in Germany. New York
- Weiss, S. F. (1987): The Race Hygiene Movement in Germany. In: Osiris 3, S. 193-236
- Zimmer, J. (Hg.) (1984): Mit uns zieht die neue Zeit. Die Naturfreunde. Köln
- Zischka, J. (1986): Die NS-Rassenideologie. Machttaktisches Instrument oder handlungsbestimmendes Ideal? Frankfurt/M.

Prof. Dr. Arnd Krüger
 Sprangerweg 2
 37075 Göttingen

Zeugnisse musikalischer Unterweisung im alten Mesopotamien (ca. 3500 – 300 v.Chr.)

A. Einleitung

Die musikalische Unterweisung in den alten Hochkulturen Mesopotamiens, Ägyptens und Chinas hat bislang allenfalls marginal das Interesse der historischen Forschung in der Musikpädagogik gefunden. Kennzeichnend hierfür ist z. B. der Sachverhalt, dass der unlängst erschienene historische Teil des Artikels „Musikpädagogik“ in der Neuausgabe der MGG lediglich den kosmologischen Bezug der „Musikerziehung“ im alten China (mit Bezug auf Konfuzius 551-479 v.Chr.) sowie in der alten indonesischen Kultur einleitend mit wenigen Sätzen anspricht und die quellengestützte Darstellung der „Geschichte der Musikerziehung“ erst mit der griechischen Antike beginnen lässt (vgl. Ehrenforth 1997, Sp. 1473ff.). Demgegenüber erlaubt der Stand der archäologischen Forschung heute durchaus auch erste zumindest schlaglichtartige Aussagen zur Geschichte musikalischen Lernens und Lehrens in frühgeschichtlicher Zeit. Dies gilt insbesondere für das alte Mesopotamien (ca. 3500-300 v.Chr.), das ab etwa 3100 v.Chr. mit der Erfindung der Keilschrift die nach gegenwärtiger Kenntnis ersten schriftlichen Zeugnisse in der Geschichte der Menschheit hervorbrachte,¹ unter denen sich auch bald die ersten Texte mit Hinweisen zur Musik finden.

Das Ziel des vorliegenden Beitrags besteht darin zu zeigen, dass sich für diesen frühen kulturellen Zeitraum auch bereits mehrere Quellen zur Praktizierung von Musikunterricht nachweisen lassen, die etwa viertausend Jahre zurück bis in die Blütezeit der sumerischen Kultur (ca. 2500-1950 v.Chr.) reichen, sich in der nachfolgenden babylonisch-assyrischen und spätbabylonischen Zeit fortsetzen und hinsichtlich ihrer ältesten Dokumente die wohl frühesten heute bekannten schriftlichen Zeugnisse zur Geschichte der Musikpädagogik darstellen. Hierzu

¹ Nach neuesten Forschungen liegen die Anfänge der Schrift möglicherweise nicht in Mesopotamien, sondern in Ägypten und müssen etwa auf das Jahr 3400 vordatiert werden (vgl. Dreyer 1999).

soll zunächst der zeitliche Rahmen, über den sich das Quellenmaterial verteilt, historisch großräumig abgesteckt werden. Sodann wird auf die Quellenlage eingegangen, wobei die dem Verfasser gegenwärtig bekannten Quellen namhaft gemacht und beschrieben werden. Schließlich soll unter Einbeziehung der wenigen kurzen in der musikwissenschaftlichen Literatur vorzufindenden Ausführungen² eine Zusammenfassung der z.Zt. möglichen Aussagen über die musikalische Unterweisung im alten Mesopotamien erfolgen.

B. Geschichtlicher Zeitraum

Die Geschichte des alten Mesopotamien umfasst einen Zeitraum von mehr als dreitausend Jahren, in deren Verlauf sich zahlreiche bedeutende kulturelle Zentren herausbildeten. Sie ist durch die Abfolge einer großen Zahl von Herrscherdynastien und durch häufige Einbrüche fremder Völker geprägt. Zur groben Orientierung gibt die nachstehende Zeittafel (Abb. 1) einen Überblick über die wichtigsten großräumigen historischen Zeitabschnitte,³ wobei die Jahreszahlen lediglich als ungefähre Datierungen zu verstehen sind.⁴

² Lediglich W. Stauder (1970; S. 231-233) und S. A. Rashid (1984, S. 19f.) widmen in ihren Arbeiten zur Musik des alten Mesopotamien auch dem Musikunterricht einen Abschnitt.

³ Um die Mitte des vierten Jahrtausends v. Chr., während der Uruk-Zeit, entwickelten sich im Süden des legendären Landes zwischen Euphrat und Tigris, in das der Bericht der Bibel den Garten Eden verlegt, die Anfänge der sumerischen Kultur. Gestützt auf ein reges Wirtschaftsleben, ein auf göttlichen Ursprung zurückgeführtes Königtum, einen gut ausgebildeten Beamtenapparat, ein organisiertes Heer und Kriegswesen sowie auf ein differenziertes Rechtssystem, erreichten die Sumerer ihre kulturelle Hochblüte etwa zwischen 2500 und 1950 v. Chr. während der Dynastien Ur I-III. In die Zeit der Ur-III-Dynastie fällt u. a. die Herrschaft des Königs Šulgi (2093-2046), eines großen Musikliebhabers und vorzüglichen Laienmusikers, über dessen musikalische Ausbildung wir recht gut informiert sind. Zu den größten Leistungen der sumerischen Kultur, die zwischen 2350 und 2170 unter akkadischen Einfluss gelangte, gehören nicht nur die bis heute in Überresten erhaltenen Tempelbauten und Königspaläste, wie sie beispielsweise in Ur, Nippur oder Uruk zu finden sind, sondern auch und vor allem die etwa um 3100 v. Chr. anzusetzende, durch die Bedürfnisse eines entfalteten Wirtschaftslebens angestoßene Erfindung der Keilschrift, die in der Folgezeit zur international gebräuchlichen und in verschiedenen Sprachen verwendeten Schriftart im alten Orient wurde und bis in die Seleukidenzeit, also nahezu drei Jahrtausende lang, verwendet wurde. - Die sumerische Kultur fand ab etwa 1950 ihre Weiterführung in der alt- und mittelbabylonischen Zeit, die in Hammurabi (1728-1686) und Nebukadnezar I. (1125-1104) besonders herausragende Herrscher hervorbrachte. Zeitlich in etwa parallel entwickelte sich das altassyrische Reich, das nach 1390 im mittelassyrischen und ab ca. 1000 im neuassyrischen Reich seine Fortsetzung fand. Um 625 entfaltete sich das neubabylonische Reich, das seine Blütezeit unter Nebukadnezar II. (604-562) erlebte. Im Jahre 539 fiel Me-

Sumerische Zeit		
3500-2900	Uruk-Zeit	~ 3100 <i>Erfindung der Keilschrift</i>
2900-2500	Frühdynastische Zeit	
2500-2350	Ur I-Zeit	} <i>Hochblüte der sumerischen Kultur</i>
2350-2170	Akkad-Zeit	
2100-2000	Ur III-Zeit	
	Šulgi (2093-2046)	
	Išme-Dagan (1953-1935)	<div>Q1*</div> <div>Q2</div> <div>Q3</div> <div>Q4</div>
Babylonisch-assyrische Zeit		
1950-1530	Altbabyl. Zeit Hammurabi (1728-1686)	<div>Q5</div> <div>Q6</div> <div>Q7</div>
	2000-1750 Altassyrr. Zeit Šamši-Adad I. (1808-1775)	<div>Q8</div>
1530-1026	Mittelbabylonische Zeit Kassiten-Dynastie Nebukadnezar I. (1125-1104)	<div>Q9</div> <div>Q10</div>
	1400-1000 Mittelassyrr. Zeit	
	1000-500 Neuassyrr. Zeit Assurbanipal (668-627)	
	Spät-/Neubabyl. Zeit	<div>Q11</div> <div>Q12</div>
625-539	Nebukadnezar II. (604-562)	
539-331	persische Herrschaft	
331-129	Hellenistische Periode Seleukiden-Zeit	

Abb. 1: Zeittafel

* **Q1** – **Q12** markieren die im folgenden beschriebenen Quellen in ihrer zeitlichen Zuordnung.

Obwohl während dieser großen geschichtlichen Zeitspanne vielfältige kulturelle Einflüsse und Vermischungen stattfanden, hat die sumerische Kultur in der babylonisch-assyrischen Zeit nachhaltig weitergewirkt. Besonders gilt dies für das religiöse Leben. Die sumerische und die babylonische Religion bildeten eine unlösbare Einheit (vgl. Schmökel 1961, S. 269ff.). Die sumerischen Göttergestalten wechselten im Laufe der Geschichte zwar gelegentlich ihre Namen, behielten aber ihre Identität vielfach über die Jahrtausende hin bei. Gleichmaßen überdauerten viele der alten Kultformen. Auch die sumerische Sprache, die unter den Akkadern durch das Akkadische als Amtssprache ersetzt und ab etwa 1800 v.Chr. als lebende Sprache erloschen war, lebte bis in die hellenistische Periode hinein als Kult- und Schriftsprache sowie als Sprache der Kunst und der Bildung fort. Dies lässt es legitim erscheinen, von einer relativ starken kulturellen Kontinuität in der Geschichte Mesopotamiens zu sprechen.

C. Zu den Quellen

Die gegenwärtige Quellenlage ist dadurch gekennzeichnet, dass schriftliche Dokumente, die über die musikalische Unterweisung im alten Mesopotamien Auskunft geben, sich überwiegend verstreut in einzelnen Forschungsbeiträgen zur Assyriologie finden. Dort begegnen sie keineswegs nur im Kontext von Forschungen zur mesopotamischen Musik,⁵ sondern auch in Untersuchungen zu anderen kulturellen Bereichen wie beispielsweise zu denen des Götter- und Herrscherkultes oder des Bildungs- und Erziehungswesens. Gebündelter präsentieren sich dagegen die von der musikwissenschaftlichen Forschung erfassten ikonographischen Quellen zur Musik Mesopotamiens (vgl. insbesondere die reichhaltige Dokumentation von Rashid 1984), die in unterschiedlichen künstlerischen Darstellungsformen vielfältig überliefert sind.

Das hier im Mittelpunkt stehende schriftliche Quellenmaterial lässt sich in zwei Gruppen einteilen. Die eine Gruppe bilden Quellen, die direkte Hinweise auf Musikunterricht enthalten; die andere setzt sich aus Dokumenten zusammen, die

sopotamien unter persische Herrschaft, bevor es 331 mit dem Sieg Alexanders des Großen über den Perserkönig Dareios III. und der nachfolgenden Seleukidenzeit für etwa 200 Jahre unter hellenistischen Einfluss gelangte.

⁴ Detailliertere Übersichten finden sich u. a. bei Stauder 1965, S. 1738; Rashid 1984, S. 7f.; Kilmer 1997, S. 133f.; Roaf 1998, S. 8f.

⁵ Eine Bibliographie, die den gegenwärtigen Stand der Forschungen zur mesopotamischen Musik widerspiegelt, findet sich bei Kilmer & Lawergren 1997, Sp. 171ff.

zwar keine direkten Informationen hierzu liefern, wohl aber Rückschlüsse auf verschiedene Aspekte des musikalischen Ausbildungswesens zulassen.

Die Quellen mit direkten Hinweisen gehören unterschiedlichen Arten von Texten an und verteilen sich im wesentlichen über den gesamten Zeitraum des alten Mesopotamien. Im einzelnen stammen sie aus den nachfolgend aufgeführten Quellenbereichen.

Königshymnen

Königshymnen, die in größerer Anzahl überliefert sind und eine wichtige, bis in die Zeit Hammurabis gepflegte Gattung der sumerischen Literatur bilden (vgl. Falkenstein 1952, S. 61f.), gehören in den Bereich des höfischen Zeremoniells und dienen der Verherrlichung des Herrschers. Sie preisen u. a. die (göttliche) Herkunft, die Taten, die Weisheit und die herausragenden Fähigkeiten des Potentaten. Unter ihnen finden sich mehrere, die auch das musikalische Können des Herrschers rühmen. Die bekannteste stellt die in mehreren Abschriften nachweisbare Hymne Šulgi B dar, eine von mehreren Lobpreisungen des sumerischen Königs Šulgi (2093-2046), der zu den bedeutendsten Herrschern der III. Dynastie von Ur zählt. Der Text, der in die Hochblüte der sumerischen Zeit fällt (vgl. Abb. 1, Q1), rühmt Šulgi u. a. als einen hervorragenden Musiker, der etwa ein Dutzend Instrumente beherrscht und sich auch in theoretischen Fragen zur Musik – so hinsichtlich des Stimmens und Umstimmens von Saiteninstrumenten – auskennt. Die Textpassage, die in mehreren Veröffentlichungen vorliegt, lautet in der Übersetzung des „Electronic Text Corpus of Sumerian Literature“ der Universität Oxford:

”I, Culgi, king of Urim, have also devoted myself to the art of music. Nothing is too complicated for me; I know the full extent of the *tigi* and the *adab*, the perfection of the art of music. When I fix the frets on the lute, which enraptures my heart, I never damage its neck; I have devised rules for raising and lowering its intervals. On the *gu-uc* lyre I know the melodious tuning. I am familiar with the *sa-ec* and with drumming on its musical soundbox. I can take in my hands the *miritum*, which [...] I know the finger technique of the *aljar* and *sabitum*, royal creations. In the same way I can produce sounds from the *urzababitum*, the *harhar*, the *zanaru*, the *ur-gula* and the *dim-lu-magura*. Even if they bring to me, as one might to a skilled musician, a musical instrument that I have not played previously, when I strike it up I make its true sound known; I am able to handle it just like something that has been in my hands before. Tuning, stringing, unstringing and fastening are not beyond my skills. I do not make the reed pipe sound like a rustic pipe, and on my own initiative I can wail a *sumunca* or make a lament as well as anyone who does it regularly.” (Šulgi B, Zeilen 154-174,

zitiert nach Black, Cunningham, Robson & Zólyomi 1998- [<http://www-etcs1.orient.ox.ac.uk/section2/tr24203.htm>]).⁶

Seine musikalischen Fähigkeiten und Kenntnisse hat Šulgi möglicherweise ebenso wie sein übriges Können als Schüler der Schreiberschule, der „eduba“ (sumerische Bezeichnung für „Tafelhaus“), erworben. Auch wenn die Quelle eine deutlich panegyrische Tendenz aufweist, so vermag sie doch einen Eindruck davon zu vermitteln, über welche Fähigkeiten ein guter musikalischer Laie in sumerischer Zeit verfügen konnte. Ferner liefert der Text einen Beleg dafür, dass sich die Musik einer hohen Wertschätzung erfreute und es für einen Herrscher als besondere Zierde galt, über gute musikalische Fähigkeiten zu verfügen und selbst Musik auszuüben. Auch in zwei weiteren Šulgi gewidmeten Hymnen — Šulgi C⁷ (Abb.1, Q2) und Šulgi E⁸ (Abb. 1, Q3) – sowie in einer Hymne auf König Išme-Dagan von Isin⁹ (Abb. 1, Q4) wird das große Können der königlichen Musiker besungen.

Examenstexte

Hierbei handelt es sich um Texte, die in dialogischer Form Prüfungsgespräche zwischen Lehrern der Schreiberschule und ihren Schülern wiedergeben. Der unter der Bezeichnung „Examenstext A“ bekannte Text (Abb. 1, Q5) stellt einen derartigen Prüfungsdialog dar (veröffentlicht bei Skjöberg 1975b). Ein Schüler, der vom Kindes- bis zum reifen Mannesalter das „Tafelhaus“ besucht hat, wird am Ende seiner Schullaufbahn ausführlich von seinem Lehrer examiniert und muss sich von diesem zahlreiche Beschimpfungen wegen seiner unzulänglichen Kenntnisse anhören. Der an mehreren Orten aufgefundene Text ist zwar erst um

⁶ Eine ältere Veröffentlichung der Hymne Šulgi B stammt von G.R. Castellino 1972. Eine gesonderte Edition der Zeilen 154-174 von Šulgi B mit einem ausführlichen philologischen Kommentar findet sich bei Th. J. H. Krispijn 1990.

⁷ Šulgi C, Zeilen 75-101, veröffentlicht bei Black, Cunningham, Robson & Zólyomi 1998- (<http://www-etcs1.orient.ox.ac.uk/section2/tr24203.htm>).

⁸ Šulgi E, Zeilen 155-173, veröffentlicht bei Black, Cunningham, Robson & Zólyomi 1998- (<http://www-etcs1.orient.ox.ac.uk/section2/tr24205.htm>).

⁹ "... that I have learned with my talented hands, my pure hands, to write the tablets of Sumer and Akkad; that I have lent lustre to the academy by completely mastering the reed stylus and the scribal art; that I have devoted myself to the art of singing, and know the occasions when praise songs are to be sung; that I am eminent in the performance style for ... songs; that I know how to intersperse appropriate words with the accompaniment of the fingers and instruments; that I have mastered the *aljarsur*, the *sa-ec*, the *sabitum*, the *harhar* and the *zanaru* instruments; that I have occupied myself with the developed aspects of the art of singing and the recondite points of ... songs – all these things the scholars and the composers of my ... songs have put in my great songs and have declared in my hymns." (Zitiert nach Black, Cunningham, Robson & Zólyomi 1998- [<http://www-etcs1.orient.ox.ac.uk/section2/tr25401.htm>], Zeilen 359-377).

900 v.Chr. entstanden, spiegelt nach vorliegenden Untersuchungen aber zweifellos Teile des Lehrplans der altbabylonischen Schule aus der ersten Hälfte des 2. Jahrtausends wider (vgl. Skjöberg 1975a, S. 137; Kilmer 1997, Sp. 136). Neben Fragen bezüglich der Sprachkenntnisse des Schülers sowie zur Schreib- und Rechenkunst und zu verschiedenen anderen Wissensgebieten finden sich in dem Dialog auch einige Fragen zur Musik. So wird der Schüler zu verschiedenen Liedgattungen, zur Gliederung von Gesängen (Z. 24/25) und zu einigen Instrumenten (Z. 28/34) befragt.¹⁰ Die Quelle gibt damit nicht nur einen Beleg dafür, dass die Musik im Fächerkanon der Schreiberschulen vertreten war, sondern benennt auch mehrere Unterrichtsgegenstände.

Schultexte

In reicher Zahl erhalten sind sogen. Schultexte, die neben von Schülerhand angefertigten Übungstexten und lexikalischen Zusammenstellungen des Wissensstoffes auch Dichtungen über das Schulleben enthalten und Einblick in Organisationsform und Unterrichtsbetrieb der Schreiberschulen geben. Beliebt war es unter Schülern, sich in derartigen Dichtungen spöttisch oder gar abfällig über die Fähigkeiten von Mitschülern zu äußern. In dem Text „Enkitalu und Enkihegal“ (Abb. 1, Q6) aus altbabylonischer Zeit sind es u. a. die musikalischen Fähigkeiten eines Mitschülers, die zur Zielscheibe des Spottes werden (Textauszug bei Skjöberg 1975a, S. 169). Der Verfasser berichtet von einem Schüler, der als der zurückgebliebenste in seiner Schülergruppe es selbst mit Hilfe eines Instruments nicht geschafft habe, etwas im Gesang zu lernen, nennt mehrere Hymnengattungen, die der Betreffende nicht beherrsche und stellt die offensichtlich ironisch gemeinte rhetorische Frage, ob dieser Schüler wohl als vollendeter Mann anzusehen sei.¹¹ Auch diese Quelle liefert einen Nachweis für die Verankerung der Mu-

¹⁰ „Kennst du den namnar-Gesang, den nam- ... Gesang, den namgala-Gesang, den nam'ena-Gesang, den nam'uruna-Gesang, den namgina-Gesang, das Aufteilen eines Gesanges in seine verschiedenen Teile, ... den Gegengesang, die Rezitation, das Finale? Kennst du die 'veränderte' akkadische Sprache, die Sprache des Gold- und Silberschmieds, die Sprache des Siegelschneiders und kannst du ihre Rede hören?“ (Zeilen 24-25, zitiert nach Skjöberg 1975b, S. 143.) „... *zami*-, *balagdi*-, *harhar*-, *gude*-Instrumente, soviel ihrer zu nennen sind, weißt du sie zu ...? ... *sammû*, *timbuttu*, *harharu* und *inu*, soviel ihrer sind, weißt du ihre Benennung zu spezifizieren?“ „Ich habe nicht das Wort meines Meisters gehört, ... Du hast es mir nicht gesagt, mein großer Bruder hat es nicht hervorgerufen. Was weiß ich? Was könnte ich sagen?“ „Was hast du getrieben, zu welchem Ende hast du hier gesessen? Du bist ein reifer Mann, schon in vorgerücktem Alter. Wie ein alter Ochse bist du nicht mehr belehrbar.“ (Zeilen 28-34, zitiert nach Skjöberg 1975b, S. 145).

¹¹ "(Even if) he had a *zami*-instrument he could not learn the art of singing, he, the most backward among (his) classmates, has not been able to make a beautiful tremolo and sound, he is 'heavy' for the Sumerian language, he is not able to move his tongue correctly, he cannot sing a

sik im Fächerkanon der Schreiberschule. Ferner gibt sie einen Hinweis auf die dort gepflegten Hymnen und deutet an, dass es offenbar eine Frage des Ansehens war, als angehender Schreiber über musikalische Fähigkeiten zu verfügen.

Ein weiterer Schultext, der aus der Kassitenzeit stammt (Abb. 1, Q9), stellt mit großer Wahrscheinlichkeit eine von einem Schüler verfasste Niederschrift aus dem Musikunterricht dar (publiziert und kommentiert bei Stauder 1967). Er beinhaltet eine Beschreibung des mesopotamischen Tonsystems, das entgegen früheren Annahmen nicht pentatonisch, sondern siebenstufig strukturiert war, und führt, zusammengelegt in einer Oktave, die innerhalb des Systems möglichen sieben Tonleitern auf. Der Text ist übersichtlich in drei Spalten angeordnet, die jeweils die einzelnen Töne, die Zahl der Tonstufen und die Skalenbezeichnungen nebeneinander angeben. Als Schülerarbeit gibt er sich dadurch zu erkennen, dass er mehrere Schreibfehler aufweist, die den dargelegten Sachverhalt verunklaren.¹² Der Text kann als Indiz dafür angesehen werden, dass in der Schreiberschule neben musikpraktischen Fähigkeiten auch musiktheoretische Inhalte vermittelt wurden.

Vertragstexte

Mit der Erfindung der Keilschrift entwickelte sich im alten Mesopotamien eine rege Schreibpraxis, die nicht zuletzt bei Rechtsgeschäften zum Tragen kam. Eine Fülle von überlieferten juristischen Texten, in denen es beispielsweise um gerichtliche Auseinandersetzungen, Beurkundungen, Verträge u.ä. geht, geben Einblick in das Rechtswesen und die Rechtspraxis der damaligen Zeit. Unter diesen Texten finden sich auch Verträge über die Ausbildung in der Musik. So lässt sich eine Urkunde aus altbabylonischer Zeit nachweisen, in der ein Musiker bestätigt, ein offenbar blindes Mädchen namens Šinunûtum von einem bestimmten Datum an als Schülerin zu übernehmen (Abb. 1, Q7).¹³ Ferner ist ein spätbabylonischer Lehrvertrag¹⁴ über die Ausbildung eines Knaben in der "Kunst der Sänger und Musiker" (nârutu) bekannt (Abb. 1, Q11), in dem eine Ausbildungszeit von drei Jahren festgelegt wird und das vom Vater an den Musiklehrer zu zahlende Honorar sowie die Ausbildungsinhalte benannt sind. Ein weiterer ebenfalls aus spätbabylonischer Zeit stammender Lehrvertrag über die Ausbildung in der Gesangs-

song, cannot open his mouth. And you are an accomplished man?!" (Zitiert nach Skjöberg 1975a, S. 169).

¹² Zum Nachweis der Schreibfehler und ihrer Richtigstellung vgl. Stauder 1967.

¹³ Vgl. den Keilschrifttext bei Fish 1952, S. 39. In der Übersetzung von E. Szlechter (1963, S. 151) heißt es: "Depuis le mois Tebîtum le 18^e jour, Šinunûtum, ... [aveugle] pour apprendre le chant à moi on la conduisit."

¹⁴ Zur Rechtspraxis des Lehrvertrags in neubabylonischer Zeit vgl. San Nicolò 1950.

kunst (Abb. 1, Q12) wurde erst unlängst entdeckt. Der Text befindet sich – u. a. zusammen mit einem Vertrag über die Ausbildung in der Kochkunst – auf einer Tafel mit Modell-Verträgen, die offenbar als juristisches Lehrbuch oder als Formularbuch für die Praxis diente (vgl. Wilcke 1987, S. 104).

Diese Dokumente stellen Belege dafür dar, dass im alten Mesopotamien neben der in den Schreiberschulen verankerten musikalischen Unterweisung spätestens seit altbabylonischer Zeit auch ein auf Lehrverträge gegründetes privates musikalisches Unterrichtswesen existierte. Das aus spätbabylonischer Zeit stammende Vertragsformular für die Ausbildung in der Musik kann als Hinweis dafür gewertet werden, dass derartige Verträge offenbar nicht zu den Seltenheiten gehörten und daher die Bereitstellung eines Musterformulars für die Praxis sinnvoll erschien. Das Dokument deutet ferner darauf hin, dass die in spätbabylonischer Zeit zu beobachtende Tendenz, wonach das bislang durch die Schreiberschulen bestimmte Unterrichtswesen zunehmend durch ein auf individuellen Ausbildungsverträgen basierendes abgelöst wurde, auch für den musikalischen Bereich zu gelten scheint.

Briefe, Berichte

Auch Briefe und Berichte bilden einen Quellenbestand, in dem gelegentlich Hinweise auf musikpädagogisch relevante Sachverhalte begegnen. So geht aus einem Text des altbabylonischen Briefarchivs von Mari am mittleren Euphrat hervor (Abb. 1, Q8), dass der assyrische König Šamši-Adad I. nach der Eroberung der Stadt die ihm in die Hände gefallene kleine Tochter des besiegten Herrschers von Mari an seinem Hof zur Musikerin ausbilden ließ (vgl. von Soden 1948, S. 200). In einem anderen Text aus kassitischer Zeit (Abb. 1, Q10), einem ärztlichen Bulletin, berichtet ein Arzt seinem Herrscher über den Gesundheitszustand der Musikschülerinnen am Hofe und teilt mit, dass zwei namentlich benannte Schülerinnen nach überstandener Krankheit wieder am Unterricht teilnehmen könnten.¹⁵ Die genannten Texte sind Hinweise darauf, dass die Königshöfe nicht nur Stätten der Musikpflege waren, sondern auch über spezielle musikalische Ausbildungsstätten verfügen konnten.

Neben den beschriebenen Quellen hat die Assyriologie noch zahlreiche weitere schriftliche Dokumente zutage gefördert, die Hinweise zur Musik im alten Mesopotamien enthalten und von denen einige auch Rückschlüsse auf die musikalische Lehre zulassen. Diese hier im einzelnen nach Textgattungen geordnet aufzufüh-

¹⁵ "Den Sängern und Sängerinnen und dem Hause meines Herrn geht es gut. Die Etirtu hat diese 'Berührung' angesteckt. Der Tochter des Kuri und der Tochter des Ahuni geht es gut; ihr körperliches Befinden ist gut. Wenn mein Herr schreibt, sollen sie [aus dem Krankenzimmer] entlassen werden und wieder am Unterricht teilnehmen." (Zitiert nach Waschow 1936, S. 30f.).

ren würde den Rahmen dieses Beitrags sprengen.¹⁶ Beispielhaft erwähnt sei das reiche Repertoire an kultischen Hymnen mit ihren Unterschriften, die Instruktionen zur musikalischen Ausführung enthalten und einen Einblick in die von den ausführenden Priestern zu erwartenden musikalischen Leistungen ermöglichen; weiterhin zu erwähnen sind z. B. lexikalische Texte mit musikalischen Berufsbezeichnungen oder Wirtschaftsurkunden (z. B. Verpflegungs- und Versorgungslisten), die nicht nur über den hohen Differenzierungsgrad der Musikerschaft, sondern auch über die durch unterschiedliche Ausbildungsniveaus gekennzeichneten Musikerhierarchien Aufschluss geben.¹⁷

D. Zum gegenwärtigen Kenntnisstand

Nach heutigem Kenntnisstand kann als gesichert gelten, dass im alten Mesopotamien bereits ein differenziertes musikalisches Unterrichtswesen existierte, das die Grundlage für die schon zu sumerischer Zeit hoch entwickelte, vom Beginn des 3. Jahrtausends an von spezialisierten Berufsmusikern getragene Musikkultur (vgl. Volk 2000, Sp. 516) bildete. Vom einfachen Wiegenlied der Mutter bis hin zu den von großen Vokal- und Instrumentalensembles ausgeführten Tempelmusiken erfüllte die Musik zahlreiche, durch bestimmte Anlässe bedingte Funktionen im Leben der Menschen des alten Mesopotamien. Sie erklang im häuslichen Alltag, bei Familien- und Volksfesten, anlässlich von Hochzeiten und Begräbnissen ebenso wie bei öffentlichen Anlässen wie Siegesfeiern und Sportveranstaltungen; sie begleitete Arbeitsvorgänge, medizinische Behandlungen und scheint sogar bei Rechtsgeschäften eine Rolle gespielt zu haben. Vor allem aber im Tempel, am königlichen Hof und im Militärwesen erfüllte sie wichtige öffentliche Aufgaben und erfuhr eine gezielte Pflege (vgl. Schmökel 1961, S. 231ff.; Rashid 1984, S. 17ff.; Kilmer 1993-1997, S. 463; Collon 1993-1997, S. 488ff.; Volk 2000, Sp. 516).

Ihre wichtigste Funktion kam der Musik zweifellos im Kult zu, war sie nach sumerischer Auffassung doch eine den Menschen von den Göttern verliehene Gabe (vgl. Hartmann 1960, S. 290). Die Musik galt als eine der Normen der Zivilisation und stand unter dem Schutz des Gottes Enki (Ea), nach dem die vierte Saite oder der vierte Ton der Harfe benannt war (vgl. Kilmer 1993-1997, S. 463). Fer-

¹⁶ Einen Überblick über das gegenwärtig bekannte schriftliche Quellenmaterial zur Musik im alten Mesopotamien gibt Kilmer 1997.

¹⁷ Zahlreiche Beispiele hierzu bei Hartmann 1960.

ner wurde die Musik, deren Zahlengesetzlichkeiten spätestens seit der babylonischen Zeit als bekannt vorausgesetzt werden können, in Beziehung zum Kosmos gesehen, in dem sich die Gottheiten wiederfanden, identifiziert mit bestimmten Zahlen und nach Zahlenrelationen sich bewegenden Gestirnen. Diese Musikauffassung bildet mit hoher Wahrscheinlichkeit den Ausgangspunkt für die Lehre von der Sphärenharmonie, wie sie von Pythagoras, der mit diesem Gedankengut während seines Aufenthaltes in Babylonien in Berührung gekommen sein dürfte, weiterentwickelt wurde (vgl. Stauder 1970, S. 233ff.; Zamminer 1989, S. 182; Volk 1994, S. 96 Anm. 115).

Indem sie das gesprochene Wort durch ihre Melodik in eine der Gottheit angemessene Sprache erhob, galt die Musik schon in frühsumerischer Zeit als wichtiges Mittel des Priesters zur Kontaktaufnahme mit den Göttern (vgl. Rashid 1984, S. 17). Diese Musikauffassung spiegelt sich beispielsweise in der Bauweise der Leier wider, die ein zentrales musikalisches Kultinstrument darstellte (vgl. Hartmann 1960, S. 25ff.). Da sich die Sumerer ihre höchsten Götter vielfach in der Gestalt eines Stieres vorstellten, war der Resonanzkörper des Instruments dem Körper dieses Tieres nachgebildet und mit einem Stierkopf geschmückt, der, wie besonders kostbare Exemplare zeigen, sogar aus Gold geformt sein konnte (vgl. die Abbildung bei Rashid 1984, S. 31). Der Klang der Leier stand gewissermaßen für das Brüllen des Stieres als der Sprache der Gottheit selbst, war dieser daher leicht verständlich und konnte unmittelbar zu ihr dringen.¹⁸

Entsprechend dieser kosmologisch-religiösen Musikanschauung, die von den Sumerern geprägt wurde und bis in die spätbabylonische Zeit hinein im wesentlichen ungebrochen erhalten blieb, galt die Musik als unverzichtbarer Bestandteil der Liturgien im Tageslauf des Tempels und begleitete die Gottheit vom Erwachen bis zur Nachtruhe mit Lobpreisungen und Klagegesängen, um sie gnädig zu stimmen und den menschlichen Bitten geneigt zu machen (vgl. Schmökel 1961, S. 286). „Morgens und abends“, so heißt es in einer Quelle, „erfreuen die Musikanten das Herz der Götter und stimmen beruhigende Wehklagen an“ (zitiert nach Schmökel 1961, S. 232). Auch die großen jährlich wiederkehrenden Kultfeste, unter denen das „Neujahrsfest“ und das mythische Fest der „Heiligen Hochzeit“ herausragende Höhepunkte darstellten, wurden mit Musik begleitet, ebenso Totenfeierlichkeiten, Opferhandlungen, Reinigungsakte sowie Grundsteinlegungen und Einweihungen von Tempeln. Die dabei verwendeten Musikinstrumente galten als heilige Kultgeräte, die nach festgelegten Ritualen hergestellt

¹⁸ In der religiösen Literatur wird auch der Klang verschiedener anderer Instrumente wiederholt mit dem Brüllen eines Stieres verglichen (vgl. Hartmann 1960, S. 27).

wurden¹⁹ und denen sogar göttliche Ehren zuteil und Opfer dargebracht werden konnten (vgl. Stauder 1970, S. 220).

Auch am Königshof erklang Musik zu den kultischen Handlungen des Herrschers. Daneben diente sie hier aber auch der Unterhaltung und trug vor allem zum Glanz und höfischen Gepräge der zahlreichen Festlichkeiten bei (vgl. S. A. Rashid 1984, S. 15). Bankettszenen, die ein Herrscherpaar, umgeben von Dienern und Musikern, beim kultischen Mahl zeigen, finden sich wiederholt als Relief auf sog. Weihplatten dargestellt.²⁰ Eine bei Rashid wiedergegebene Abbildung (Rashid 1984, S. 131; auch Stauder 1970, S. 207, Taf. 5) zeigt die Darstellung einer Siegesfeier in Ninive zur Zeit Assurbanipals (um 668-627); die Zeremonie wird von Harfenspielern, einem Trommler, einem Lautenisten und dem Spieler einer Doppeloboe musikalisch begleitet. Bei öffentlichen Auftritten des Königs diente die Musik ferner der Repräsentation und der Demonstration von Ansehen und königlicher Macht. Herrscherhymnen besangen die göttliche Herkunft des Potentaten und rühmten seine Wohltaten (vgl. Schmökel 1961, S. 218f.). Wie Quellen belegen, widmeten sich auch Herrscher selbst – wie beispielsweise der bereits erwähnte König Šulgi von Ur oder Išme-Dagan von Isin – oder Mitglieder ihrer Familie der Musikpflege. Fest in den königlichen Tagesablauf eingebunden, erschien die Musik noch im Jenseits für den Herrscher unverzichtbar, so dass ihm, wie die Königsgräber in Ur belegen, zumindest in fröhdynastischer Zeit Musikan-tinnen mit kostbaren Instrumenten in den Tod folgen mussten (vgl. Rashid 1984, S. 18).²¹

Zahlreiche Bildwerke vor allem aus assyrischer Zeit dokumentieren schließlich, dass die Musik auch im Militärwesen Aufgaben erfüllte (vgl. z. B. die Bilddoku-mente bei Rashid 1984, S. 135). Musik begleitete die in den Kampf ziehenden Kriegerkolonnen, feierte die triumphale Rückkehr des Herrschers nach einem Sieg und erklang im Heerlager zur Unterhaltung der Krieger. Auch bei militäri-schen Aktionen kamen Gesang und Instrumente zum Einsatz, um die Kämpfen-den zu unterstützen. Zu diesem Zweck ließ beispielsweise der assyrische König Šamši-Adad I. zwangsweise Sänger rekrutieren (vgl. Rashid 1984, S. 134). Von ihren Kriegszügen brachten die Herrscher neben Schätzen gerne auch Musiker

¹⁹ So ist ein (allerdings sehr später seleukidischer) Keilschriftentext überliefert, der das Ritual zur Bespannung des lilis-Instruments, einer kesselförmigen Trommel und Vorläuferin unserer Pauke, mit dem Fell eines frisch getöteten Stieres genau beschreibt (vgl. Volk 1994, S. 161ff.).

²⁰ Ein Beispiel findet sich auf einer Seite der berühmten sog. Standarte von Ur (vgl. Klengel 1989, S. 82).

²¹ In einem der Königsgräber von Ur fanden sich unter der in den Tod mitgenommenen Gefolgschaft des Herrschers zehn reich gekleidete Musikerinnen und eine Harfe (vgl. Klengel 1989, S. 73).

der besiegten Gegner als Beute mit nach Hause oder forderten sie als Tribut ein (vgl. Rashid 1984, S. 18).

Als musikalische Ausbildungsinstitutionen, die dieses breit entfaltete Musikleben stützten, sind Tempel-, Palast- und Schreiberschulen sowie ein privates musikalisches Unterrichtswesen nachweisbar.

Die Tempelschulen, die sich bis in die Anfänge der sumerischen Kultur zurückverfolgen lassen (vgl. Schmökel 1961, S. 172), fungierten als musikalische Ausbildungsstätten für die schon in sumerischer Zeit überwiegend hauptamtlich angestellten Tempelmusiker im Priesterrang. Diese Musiker gehörten zwei, für unterschiedliche kultische Aufgaben zuständigen Musikerberufen an, nämlich dem des „gala“ und des „nar“. Die Aufgabe des „gala“, der in der neueren Literatur als „Kultmusiker“ bezeichnet wird, bestand darin, die Klagegesänge im Tempel und bei Begräbnissen auszuführen, während dem „nar“, dem „Fest- oder Hymnenmusiker“, die Lobpreisungen und Freudengesänge zu Ehren der Götter und des Herrschers oblagen (vgl. Volk 1994, S. 182). Beide begleiteten sich bei ihren Gesängen selbst auf einem Instrument, wobei der nar der offenbar vielseitiger ausgebildete Instrumentalist war. Im Unterschied zum gala, der in den Quellen nur mit den als „balag“ und „šëm“ bezeichneten Begleitinstrumenten bezeugt ist (vgl. Renger II 1969, S. 191),²² lässt sich der nar als Spieler fast aller namentlich bekannter Instrumente nachweisen (vgl. Renger II 1969, S. 181). Die Ausbildung des im Sumerischen als „gala-tur“ und „nar-tur“ bezeichneten gala- bzw. nar-Schülers beinhaltete das Erlernen eines umfänglichen, hinsichtlich der Liedgattungen im wesentlichen bestimmbar Repertoires an kultischen Gesängen und die genaue Kenntnis ihrer Verwendung im Ablauf der Kulthandlungen, die an den einzelnen Tagen des Jahres vielfach variierten. Offensichtlich wurde streng darauf geachtet, dass die tradierten Gesänge von den zuständigen Musikerpriestern genauestens beherrscht und ohne Veränderungen und eigene Zutaten vorgelesen wurden. Über die Art und Weise des Hymnen- und Liedervortrags wissen wir, dass er teils singend, teils rezitierend erfolgte und dass sowohl responsoriale als auch antiphonale Praxis üblich war, auch der Wechsel von Gesang und Instrumentalspiel. Mehrere unterschiedliche Bezeichnungen für Singen (vgl. Kilmer 1997, S. 135f.) deuten weiter darauf hin, dass differenzierte Formen der Stimmgebung praktiziert wurden. Dass die sängerische Ausbildung sich an einem bestimmten Stimmideal orientierte, legt ein sumerisches Sprichwort nahe, in dem es heißt, „ein Festmusiker [gemeint ist der „nar“, d. Verf.] ohne schöne Stimme, der ist ein minderwertiger Festmusiker“ (zitiert nach Volk 1994, S. 187, Anm.

²² Obwohl eine große Anzahl von Musikinstrumenten des alten Mesopotamien namentlich bekannt sind und eine Fülle von bildlichen Darstellungen vorliegen, ist noch weitgehend ungeklärt, welche Instrumente sich hinter den verschiedenen Bezeichnungen verbergen.

60). Musiker, die diesem Stimmideal nicht oder nicht mehr gerecht wurden, konnten offenbar nur noch als reine Instrumentalisten Anerkennung finden. So heißt es in einem anderen Sprichwort: „Ein (an Stimme) ruinierter Festmusiker wird zum Flötisten“ (zitiert nach Volk 1994, S. 187, Anm. 60).

Neben ihrer musikalischen Ausbildung erhielten die Priester Musiker, unter denen sich wiederholt auch Frauen nachweisen lassen, ferner eine Ausbildung in den theologischen Fächern (Kosmologie, Dämonen- und Omenlehre [vgl. Stauder 1970, S. 232]) sowie – zumindest im Falle des gala (vgl. Renger II 1969, S. 198) – auch im Lesen, Schreiben und Rechnen. Das Amt des gala war häufig mit dem eines Tempelschreibers verbunden.

Neben den Tempelmusikern lassen sich ab dem dritten Jahrtausend auch Hofmusiker nachweisen, die sich zunächst (meist in Personalunion) aus der an den Tempelschulen ausgebildeten Musikerschaft rekrutierten. Mit der zunehmenden Trennung von Tempel und Hof entwickelten sich in der Folgezeit sodann eigene Palastschulen, die mancherorts nicht nur zu hochrangigen Stätten der Pflege der Wissenschaften wurden und über große Keilschriftbibliotheken verfügten, sondern auch spezielle Abteilungen für die Ausbildung von Hofmusikern erhielten. Eine solche Musikschule, die sich offenbar eines besonders guten Rufes erfreute, lässt sich an dem in Mari am mittleren Lauf des Euphrat gelegenen Hof des Assyrerkönigs Šamši-Ada I. nachweisen (vgl. von Soden 1948, S. 200; Stauder 1970, S. 232; Rashid 1984, S. 16) (Abb. 1, Q8). Auch für den Kassitischen Hof des 14. Jahrhunderts (Abb. 1, Q10) ist eine derartige musikalische Ausbildungseinrichtung belegt (vgl. Waschow 1936, S. 30; Rashid 1984, S. 16). Entsprechend den Funktionen der Musik bei Hofe, zu denen neben kultischen auch Repräsentations- und Unterhaltungsaufgaben gehörten, musste die musikalische Ausbildung der Palastmusiker auch nichtliturgische Bereiche musikalischer Praxis umfassen. Aufgabe der Musik war es vor allem, zum Glanz und höfischen Gepräge der zahlreichen Festlichkeiten beizutragen (vgl. Rashid 1984, S. 15). Festliche Bankettszenen, die ein Herrscherpaar umgeben von Dienern und Musikern beim kultischen Mahl zeigen, finden sich wiederholt auf Reliefdarstellungen.²³ In assyrischer Zeit oblag den höfischen Musikschulen auch die Ausbildung der Heeresmusiker (vgl. Stauder 1970, S. 232).

Im zweiten Jahrtausend lösten sich die Schulen mehr und mehr aus ihrer Bindung an Tempel und Hof und wurden zu selbständigen, privat organisierten Bildungseinrichtungen, deren Lehrkräfte ihren Lebensunterhalt aus den Gebühren der Schüler bezogen (vgl. Klengel 1989, S. 106). In jeder größeren Stadt dürfte es zu dieser Zeit zumindest eine derartige Institution, verschiedentlich auch mehrere gegeben haben (vgl. Schmökel 1961, S. 172f.; Rashid 1984, S. 20; archäologi-

²³ So z. B. auf einer Seite der Standarte von Ur (vgl. Klengel 1989, S. 82).

sche Nachweise für einzelne Orte bei Skjöberg 1975a, S. 176ff). Das Hauptziel der sumerisch-babylonischen Schule, der "eduba", bestand darin, auf das Amt des Schreibers in der staatlichen Verwaltung, am Tempel oder in Kanzleien vorzubereiten (vgl. Kramer 1963, S. 230; Klengel 1989, S. 106). Die Schreiber bildeten eine hoch angesehene, privilegierte und selbstbewusste Zunft²⁴ und rekrutierten sich meist aus Mitgliedern wohlhabender und einflussreicher Familie (vgl. Schmökel 1961, S. 170, 172). Darüber hinaus entwickelte sich die eduba im Laufe der Zeit aber auch zu einem Zentrum der Kultur und des Wissens und wurde von herausragender Bedeutung für die Überlieferung geistiger Werte, religiöser Vorstellungen und literarischer Zeugnisse (vgl. Kramer 1963, S. 230f.). Geleitet wurden die Schulen, die über einen beachtlich großen Lehrkörper verfügen konnten, vom „Vater des Tafelhauses“ oder dem „Hohen Meister“ („ummia“). Diesem unterstanden mehrere Fachlehrer, von denen der Lehrer der sumerischen Sprache besonderes Ansehen genoss. Ferner waren verschiedene Junglehrer und Tutoren, die von den Schülern, den „Söhnen des Tafelhauses“, mit „älterer Bruder“ angesprochen wurden, sowie Aufseher und Pedelle als Hilfskräfte tätig (vgl. Schmökel 1961, S. 172f.; Kramer 1962, S. 232; Rashid 1984, S. 20). Ihre Blüte erreichte die eduba in altbabylonischer Zeit.

Im Lehrplan der Schreiberschulen (vgl. hierzu Skjöberg 1975a) nahmen neben rein schreibtechnischen Übungen insbesondere Sprachstudien einen zentralen Platz ein. Das Erlernen des Sumerischen, das bei den fortgeschrittenen Schülern offensichtlich auch als Unterrichtssprache gebraucht wurde, Übersetzungen aus dem Sumerischen ins Babylonische, das Erlernen von und der Umgang mit Rechts- und Verwaltungsbegriffen sowie mit berufsspezifischen Ausdrücken, das Verfassen von Briefen, Vertragstexten und Inschriften bestimmten den Unterricht. Hinzu kamen die Beschäftigung mit sumerischer Literatur sowie Übungen im Diktat und im Aufsatz. Ferner gehörte die Mathematik zum Lehrplan; die Schüler lernten verschiedene Rechenarten und deren Anwendung in der Praxis, etwa bei Geldgeschäften. Ferner wurden Kenntnisse in der Astronomie, Feldvermessung, in der Landwirtschaft und im Gebäudebau vermittelt. Aber auch die Musik war im Fächerkanon der eduba vertreten (vgl. Skjöberg 1975a; Volk 1994, S. 185). Die musikalischen Anforderungen, die an die Schreiberschüler gestellt wurden, waren dabei keineswegs gering. So ging es um den Erwerb von Liedern und Hymnen, von denen in den Quellen eine ganze Reihe von Gattungen genannt

²⁴ In einem spätsumerischen Lehrgedicht heißt es über den Beruf des Schreibers: „Unter allen, die da werken,/ - Enki nannte sie mit Namen - / Gibt es keinen, dessen Arbeit / Gleicht der hohen Kunst des Schreibers, / Die Gott Enki einst erschuf.“ (zitiert nach Schmökel 1961, S. 171).

werden.²⁵ Ferner sollten die Schüler über die Gliederung der Gesänge in ihre einzelnen Teile Bescheid wissen sowie mit der rezitierenden und antiphonalen Vortragsweise vertraut sein. Neueste Forschungsergebnisse deuten darauf hin, dass auch die Vokalimprovisation, die bereits in altbabylonischer Zeit in höchstem Ansehen stand, Teil des Ausbildungsprogramms war (vgl. Volk 1994, S. 187). Weiterhin forderte der Lehrplan Kenntnisse über Instrumente.²⁶ Wie Text Šulgi B nahelegt, scheinen in der eduba aber auch praktische Fähigkeiten im Instrumentalspiel vermittelt worden zu sein. Hierzu gehörte auch die Fähigkeit, Harfe, Leier und Laute korrekt zu stimmen. Über das hierbei anzuwendende Verfahren, das zu beherrschen König Šulgi sich rühmt und dessen Anwendung für Berufsmusiker unverzichtbare Praxis war, geben eigens verfasste Stimmungsanleitungen Auskunft (vgl. Wulstan 1968; Guernsey 1968; Kilmer 1997, Sp. 140f.). Dies spricht dafür, dass auch musiktheoretische Kenntnisse vermittelt wurden. Gestützt wird diese Vermutung durch die als Schülerarbeit identifizierte Darstellung des Tonsystems in einer Quelle aus kassitischer Zeit (Abb. 1, Q9). Es ist anzunehmen, dass – ähnlich wie im antiken Griechendland das Monochord – die Langhalslaute, die zu dieser Zeit besonders beliebt war, mit ihren verschiebbaren Bündeln zur Veranschaulichung der Tonverhältnisse als Saitenlängenverhältnisse im Unterricht verwendet wurde (vgl. Stauder 1967, S. 159), zumal die zahlenge-setzlichen Grundlagen der Intervalle bereits den Babyloniern bekannt waren (vgl. Stauder 1970, S. 233). Schließlich wurden die älteren Schüler der eduba auch im Verfassen von Königshymnen geschult (wie überlieferte Königshymnen auch Gegenstand des Unterrichts waren [vgl. Skjöberg 1975a, S. 171f.]). Inwieweit es hierbei auch um die musikalische Gestaltung der Hymnen durch die Schüler ging, ist jedoch unklar.

Neben den beschriebenen Formen institutionalisierter musikalischer Unterweisung existierte im alten Mesopotamien auch ein privates, durch Lehrverträge geregeltes Unterrichtswesen. Belege hierfür finden sich in alt- und neubabylonischer Zeit (Abb. 1, Q7, Q11, Q12). Aber auch innerhalb der Familien wurde musikalisches Können von einer Generation zur nächsten weitergegeben, denn ein Grundsatz der mesopotamischen Erziehung lautete: "Der Sohn folgt dem Beruf des Vaters".²⁷ Für diese Form der Rekrutierung des Musikernachwuchses, bei der der Vater zugleich auch als Lehrer seiner Kinder fungiert, finden sich in sumerischer Zeit wiederholte Hinweise. Für die Ur III- und die anschließende Isin-

²⁵ So nennt der Text Šulgi B beispielsweise tigi-, adab- und zami-Lieder. Examenstext A führt mehrere šir-Gattungen auf; in dem Schultext Enkitalu und Enkihegal ist von širgida-, tigi- und adab-Liedern die Rede.

²⁶ In Examenstext A beispielsweise wird der Schüler über vier Instrumente befragt.

²⁷ Aus dem altbabylonisch-sumerischen Text „Der Vater und sein mißratener Sohn“ (zitiert nach Skjöberg 1973, S. 105).

Larsa-Zeit (ca. 2050-1700) sind zumindest neun Musikerfamilien nachweisbar, aus denen 24 namentlich bekannte Berufsmusiker hervorgingen (vgl. Hartmann 1960, S. 363ff.).

E. Literaturverzeichnis

- Black, J. A. & Cunningham, G. & Robson, E. & Zólyomi (1998-): The Electronic Text Corpus of Sumerian Literature (<http://www-etcsl.orient.ox.ac.uk/>), Oxford
- Castellino, Giorgio R. (1972): Two Sulgi Hymns. In: *Studi Semitici* 42, Rom, S. 9-294
- Collon, D. (1993-1997): Musik. I. B. Archäologisch. In: *Reallexikon der Assyriologie und Vorderasiatischen Archäologie*, Bd. 8. Berlin, New York, S. 488-491
- Dreyer, Günter (1999): *Das prädynastische Grab U-j und seine frühen Schriftzeugnisse*. Mainz
- Ehrenforth, Karl Heinrich (1997): Musikpädagogik. B. Geschichte der Musikerziehung. In: *MGG2. Sachteil*. Bd. 6. Kassel, Sp. 1473-1499
- Falkenstein, A. (1952): Sumerische religiöse Texte. 2. Ein Sulgi-Lied. In: *Zeitschrift für Assyriologie und vorderasiatische Archäologie*. Neue Folge. Bd. 16, S. 61-91
- Fish, Thomas (1952): New Ammiditana Texts. In: *Manchester Cuneiform Studies* 2, S. 39
- Guerney, O. R. (1968): An Old Babylonian Treatise on the Tuning of the Harp. In: *IRAQ* 30, S. 229-233
- Hartmann, Henrike (1960): *Die Musik der sumerischen Kultur*. Frankfurt
- Kilmer, Anne Drafkorn (1993-1997): Musik. A. I. In *Mesopotamien*. In: *Reallexikon der Assyriologie und Vorderasiatischen Archäologie*, Bd. 8. Berlin, New York, S. 463-482
- Kilmer, Anne Drafkorn (1997): Artikel Mesopotamien. In: *MGG2. Sachteil*. Bd. 6. Kassel, Sp. 133-143
- Kilmer, Anne Drafkorn & Lawergren, Bo (1997): Literatur (zum Artikel Mesopotamien). In: *MGG2. Sachteil*. Bd. 6. Kassel, Sp. 171-174
- Klengel, H. (1989): *Kulturgeschichte des alten Vorderasien* (= Veröffentlichungen des Zentralinstituts für Alte Geschichte und Archäologie der Akademie der Wissenschaften der DDR, Bd. 18). Akademie-Verlag Berlin
- Kramer, Samuel Noah (1963): *The Sumerians. Their History, Culture and Character*. The University of Chicago Press. Chicago
- Krispijn, Th. J. H. (1990): Beiträge zur altorientalischen Musikforschung. 1. Šulgi und die Musik. In: *Akkadica* 70, S. 1-27.

- Nicolò, M. San (1950): Der neubabylonische Lehrvertrag in rechtsvergleichender Betrachtung. Sitzungsberichte der Bayerischen Akademie der Wissenschaften. Philosophisch-historische Klasse. H. 3. München
- Roaf, Michael (1998): Bildatlas der Weltkulturen. Mesopotamien. Kunst, Geschichte und Lebensformen. Augsburg
- Rashid, Subhi Anwar (1984): Mesopotamien (= Musikgeschichte in Bildern, Bd. II/2: Musik des Altertums). Leipzig
- Rashid, Subhi Anwar (1989): Die Musik der Keilschriftkulturen. In: Dahlhaus, Carl (Hg.): Neues Handbuch der Musikwissenschaft. Bd. 1. Die Musik des Altertums. Hg. von Albrecht Riethmüller und Frieder Zaminer. Laaber, S. 1-30
- Renger, Johannes (1969): Untersuchungen zum Priestertum in altbabylonischer Zeit. Teil I. In: Zeitschrift für Assyriologie und vorderasiatische Archäologie. Neue Folge. Bd. 24 (Bd. 58), S. 110-188. Teil II. In: Zeitschrift für Assyriologie und vorderasiatische Archäologie. Neue Folge. Bd. 25 (Bd. 59), S. 104-230
- Schmökel, Hartmut (Hg.) (1961): Kulturgeschichte des Alten Orient. Stuttgart
- Skjöberg, Åke W. (1973): Der Vater und sein mißratener Sohn. In: Journal of Cuneiform Studies 25, S. 105-167
- Skjöberg, Åke W. (1975a): The Old Babylonian Eduba. In: Assyriological Studies 20, 159-179
- Skjöberg, Åke W. (1975b): Der Examenstext A. In: Zeitschrift für Assyriologie und Vorderasiatische Archäologie. Bd. 64, S. 137-176
- von Soden, Wilhelm (1948): Das altbabylonische Briefarchiv von Mari. In: Die Welt des Orients I, S. 200
- Stauder, Wilhelm (1965): Sumerisch-babylonische Musik. In: MGG. Bd. 12. Kassel, Sp. 1737-1752
- Stauder, Wilhelm (1967): Ein Musiktraktat aus dem zweiten vorchristlichen Jahrtausend. In: Finscher, Ludwig & Mahling, Christoph-Hellmut (Hg.): Festschrift für Walter Wiora. Kassel, S. 157-163
- Stauder, Wilhelm (1970): Die Musik der Sumerer, Babylonier und Assyrer. In: Spuler, B.: Handbuch der Orientalistik. Erste Abteilung. Ergänzungsband 4. Leiden, S. 171-234
- Szlechter, Emile (1963): Tablettes juridiques et administratives de la III^e Dynastie d'Ur et de la I^{re} Dynastie de Babylone. Tome II. Paris
- Volk, Konrad (1994): Improvisierte Musik im alten Mesopotamien? In: Fähndrick, Walter: Improvisation II. Winterthur/Schweiz, S. 160-198
- Volk, Konrad (2000): Musik. I. Alter Orient. In: Cancik, Hubert & Schneider, Helmuth (Hg.): Der neue Pauly. Enzyklopädie der Antike. Bd. 9. Stuttgart/Weimar, Sp. 516f.
- Waschow, Heinz (1936): Babylonische Briefe aus der Kassitenzeit. In: Mitteilungen der Altorientalischen Gesellschaft 10, 1, S. 30f.

Wilcke, Claus (1987): Die Inschriftenfunde der 7. und 8. Kampagnen (1983 und 1984). In: B. Hrouda, Isin – Isan Bahriyat III (= Bayrische Akademie der Wissenschaften. Philosophisch-Historische Klasse. Abhandlungen. Neue Folge. Heft 94). München, S. 83-120

Wulstan, David (1968): The Tuning of the Babylonian Harp. In: IRAQ 30, S. 215-228

Zaminer, Frieder (1989): Musik im archaischen und klassischen Griechenland. In: Dahlhaus, Carl (Hg.): Neues Handbuch der Musikwissenschaft. Bd. 1. Die Musik des Altertums. Riethmüller, Albrecht & Zaminer, Friedrich (Hg.). Laaber, S. 113-206

Prof. Dr. Eckhard Nolte
Allinger Str. 81
82178 Puchheim

Der Humanismus und die musikalische Erziehung der Frau in der Renaissance

Der Begriff des Humanismus als Bezeichnung für eine philosophische Strömung des 14. bis 16. Jahrhunderts wurde zu Beginn des 19. Jahrhunderts von Pädagogen geprägt, die sich in ihrem Denken auf die Philosophie der Renaissance bezogen. Es ist erstaunlich, angesichts der Bedeutung des Neuhumanismus für die Entstehung unseres Bildungssystems, dass sich die musikpädagogische Forschung bisher kaum mit dem Renaissancehumanismus auseinandergesetzt hat; ein Desiderat, das sie mit der Musikwissenschaft teilt, die zwar unter einem erweiterten Humanismusbegriff vor allem Auswirkungen auf das musikalisch-kompositorische Denken und die Antikerezeption durch Musiker und Musiktheoretiker erforscht, die pädagogischen Grundlagen in den *studia humanitatis* - so der zeitgenössische Begriff - jedoch bisher vernachlässigte (vgl. z. B. Haar 1996, Sp. 440-454; Palisca 1985; Hortschansky 1998).

Der folgende Beitrag versteht sich als ein Kapitel einer Geschichte der Begründungen und Begründungszusammenhänge der Musik in der Erziehung, die auch angesichts des Rechtfertigungsdrucks der Musikerziehung zur Systematisierung der Argumentation und als Basis neuer Ansätze zu schreiben wäre. Entsprechend diesem Ziel der Darstellung diskutiert der Artikel vornehmlich die Erziehungstheorie der Humanisten, auf die Praxis der Musikerziehung wird nur im Zusammenhang mit ihrem Einfluss auf die Theorie verwiesen.

Neue Tugenden für den Mann

Die *studia humanitatis*, die im Verlauf des 14. und 15. Jahrhunderts in Italien entwickelt und institutionalisiert wurden, waren eine Bildungsbewegung, die aus der Suche einer neuen, urbanen und merkantilen Elite nach einem eigenen Persönlichkeitsbild entstand. Es ging den Humanisten, d. h. den in den *studia huma-*

nitatis Gebildeten, um die Propagierung eines Wissens, das eine Orientierung auf der *vita activa*, dem Lebensweg des weltlichen Entscheidungsträgers, bot. Als Kernfächer der *studia humanitatis* bildeten sich Grammatik, Rhetorik, Poetik, Geschichte und Moralphilosophie heraus. Das urbane Umfeld, in dem der Humanismus entstand, erklärt die große Affinität seines Denkens zu dem der antiken Philosophen der griechischen Stadtstaaten und der römischen Republik. Die stark mit der scholastischen Denkweise des späten Mittelalters assoziierten *artes liberales* verloren mit Ausnahme der ersten Fächer des Triviums, Grammatik und Rhetorik, im Verlauf des 15. Jahrhunderts zunehmend an Bedeutung oder wurden, wie z. B. die Arithmetik und die Geometrie, dem neuen Bildungsideal entsprechend umgedeutet und als Fächer von sekundärer, praktischer Bedeutung in den Kanon aufgenommen.¹ Doch auch wenn die neue Bildung von einer urbanen Elite getragen wurde, die utilitaristisch dachte, und auch wenn mathematische Fächer oder die Rhetorik immer auch mit Hinweisen auf ihre praktische Nutzanwendung beschrieben wurden, stellten die Humanisten sehr deutlich heraus, dass die *studia humanitatis* keine praktische Grundausbildung für den Verwaltungsbeamten, Juristen oder Kaufmann waren.² Ziel der Studien war die Herausbildung der Tugend - nicht in Bezug auf ein Gott gefälliges Leben ohne Sünde, wie es die Kirche vorschrieb, und auch nicht in Bezug auf das komplexe System von Dienst und Herrschaft, dem der Adel unterworfen war. Das Tugendsystem der Humanisten bezog sich auf die Interessen einer urbanen Gemeinschaft. Es beinhaltete Tugenden, die dem Individuum helfen sollten, die richtigen Entscheidungen in einem gerechten Staat zu treffen. Der Begriff der Tugend war untrennbar mit dem des Handelns verbunden, die Tugend des Mönchs in der Weltabgewandtheit der *vita contemplativa* war den Humanisten von geringerem Wert. Die Staatstheorien der griechischen Antike, die bereits seit dem Hochmittelalter bekannten *Politika* von Aristoteles sowie die im 15. Jahrhundert wiederentdeckte *Politeia* und die *Nomoi* von Platon wurden zusammen mit den Schriften Ciceros zu zentralen Quellen. Die vier Haupttugenden des Humanisten sind identisch mit denen des idealen Bürgers des platonischen Staates (4. Buch der *Politeia*): Weisheit, Tapferkeit, Mäßigung und Gerechtigkeit.³

¹ In den Programmen humanistischer Autoren erscheinen immer wieder auch Fächer aus dem Quadrivium - so z. B. hält Pietro Paolo Vergerio in *De ingenuis moribus* (um 1402) den Unterricht in Grammatik, Logik, Rhetorik, Poetik, Musik, Arithmetik und Geometrie für wichtig (Woodward 1996, S. 107f.). Doch beziehen sich die Autoren in der Regel auf die praktischen Anwendungen dieser Disziplinen und nicht auf das theoretische Gedankengebäude des Quadriviums.

² In *De ingenuis moribus* schließt Vergerio das auf einen Beruf ausgerichtete Wissen von Medizin, Jura und Theologie aus seinem Kanon der freien Disziplinen aus: Woodward 1996, S. 108f.

³ Vgl. z. B. die Tugenden, die Matteo Palmieri (1406-1475) im ersten Buch der *Vita Civile* (posthum 1529 erschienen) nennt (Palmieri 1982, S. 51).

Die Musik in den studia humanitatis

In diesem Curriculum der Tugendbildung fand die Musik einen wenn auch bescheidenen und umstrittenen Platz. Anders als im Kanon der artes liberales, in dem die musica eine theoretische, mathematische Disziplin war, wurde die Musik im Rahmen der studia humanitatis als praktische Übung diskutiert. Dem Mittelalter wie auch der Renaissance gemeinsam war das Interesse an den Wirkungen der Musik auf die Seele. Die Musiktheorie des Mittelalters, die stark von der pythagoreischen Tradition beeinflusst war, hatte die Effekte der Musik durch die Ähnlichkeit ihrer harmonischen Struktur mit der ebenfalls harmonisch geordneten Schöpfung - einschließlich der menschlichen Seele - erklärt, d.h. mit der Entsprechung von harmonia instrumentalis mit harmonia humana und harmonia mundana. Im Humanismus verschob sich der Schwerpunkt des Interesses von der Spekulation über die ontologische Struktur der Musik auf Überlegungen zu ihrer praktischen Anwendung. Rhetorik und Poetik waren zu Kernfächern der studia humanitatis geworden, weil ihnen die Fähigkeit zugesprochen wurde, die Seele zu bewegen.⁴ Im Gegensatz zur Musik konnten die Humanisten in diesen Fächern auf einer ausgebildeten Tradition aufbauen und Lehren übernehmen, die rhetorischen oder dichterischen Mitteln bestimmte Wirkungen zuordneten. Bei ihrer Beschäftigung mit der Staatstheorie bei Platon und Aristoteles entdeckten sie deren Lehre von der Charakterbildung durch die Musik neu. Ausgehend von dem Gedanken, dass bestimmte musikalische Mittel bestimmte Charakterzüge des Menschen nachzuahmen vermögen, schrieben die antiken Philosophen den Kindern des idealen Staates den Nachvollzug von Musikstücken vor, deren Stilmittel die vom Staat gewünschten Charakterzüge nachahmten. Durch Gewöhnung sollte das Kind diese Charakterzüge zu schätzen lernen und sie übernehmen (Platon, *Politeia* 395c ff.; Aristoteles *Politika* 1340a1 ff.).

Zahlreiche Autoren erziehungstheoretischer Schriften des Humanismus, angefangen mit Pietro Paolo Vergerio (1370-1444), empfahlen die Musikpflege in der Erziehung (Woodward 1996, S. 108). Zunächst nur als Mittel der Erholung und Harmonisierung der Seele nach anstrengenden Tätigkeiten, nach der Entdeckung der Werke Platons und ihrer Übersetzung ins Lateinische am Ende des 15. Jahrhunderts auch als Mittel der Charakterbildung.⁵ Doch ihr Nutzen blieb umstritten.

⁴ Zum Wandel der Rhetorik von der ars orandi des Mittelalters zur ars movendi in der Tradition Ciceros vgl. Heinz Burger (1969, S. 24f.).

⁵ Musik zur Erholung empfehlen z. B. Vergerio (ebd.) oder Enea Silvio Piccolomini (1405-1464, ab 1458 Papst Pius II.) (Silvio 1889, S. 293f.). Ein Vertreter der Charakterbildung durch Musik ist z. B. der Graf Ludovico Canossa, eine Figur in Baldesar Castigliones *Il libro del cortegiano* (I, 47) (Castiglione 1969, S. 168ff.).

Dass die Musik keinen uneingeschränkten Platz im Curriculum der studia humanitatis erhielt, lag in der Diskussion um ihre sinnliche Wirkung begründet. Bereits die Antike differenzierte zwischen ethischer und sinnlicher Wirkung der Musik, zwischen dem aktiven Erkenntnisprozess und dem passiven Erleiden. Einen direkteren Einfluss auf die Humanisten hatte allerdings die Diskussion um den Nutzen der Musik, die in der christlichen Welt seit den Kirchenvätern geführt wurde. Die Musik, so lautete der seit Augustinus (*Confessiones* 10, 33, 49-50) von einer Mehrheit der Gelehrten akzeptierte Kompromiss, kann hilfreich sein, die im Glauben Schwachen zu Gott zu führen. Doch sobald sie um ihrer selbst Willen gespielt und gehört wird, sobald sie ihre Transzendenz aufgibt und nur mehr Genuss und nicht mehr Erkenntnis vermittelt, wird sie gefährlich und muss unterbunden werden. Die Diskussion, die im Mittelalter in der Regel auf die Musik im Gottesdienst oder doch zumindest die geistliche Musik bezogen war, übertrugen die Humanisten auf die Musik allgemein. Auch von weltlicher Musik wurde jetzt eine Transzendenz gefordert, die nicht mehr allgemein auf das Göttliche verwies, sondern ganz konkrete Charakterzüge oder Affekte repräsentieren sollte. Doch eine hierzu notwendige komplexe Poetik, die konkreten Stilmitteln jeweils bestimmte Temperamente zuordnete, war seit der Antike verloren. So entstand ab etwa 1500 eine neue Art der Kritik an der vermeintlich nur noch sinnlichen Wirkung der zeitgenössischen Musik, die besonders auch in erziehungstheoretischen Traktaten ihren Widerhall findet (Helms 2001, S. 334f.). Da die Mittel, die positive Tugenden zu imitieren vermochten, umstritten waren und eher spekulativ blieben, die sinnliche Wirkung dagegen empirisch beobachtbar war, rieten manche Autoren dazu, bei jedem Anzeichen, dass der Zögling übermäßigen, sinnlichen Genuss empfindet, den Musikunterricht sofort einzustellen.⁶

Alte Tugenden für die Frau

In ihrem viel beachteten Aufsatz von 1977, *Gab es die Renaissance für Frauen*, wies die amerikanische Historikerin Joan Kelly-Gadol darauf hin, dass die Epochen-gliederungen der etablierten Geschichtsschreibung nicht unbedingt mit Abschnitten in der Geschichte der Frau in Übereinstimmung zu bringen sind (Kelly-Gadol 1987). Gab es den Humanismus für Frauen? Jacob Burckhardts Behauptung, dass in der Renaissance „das Weib dem Manne gleich geachtet wurde“ und

⁶ So z. B. der Engländer Thomas Elyot (um 1490 - 1546) in *The Book Named the Gouvernour* (Elyot 1967, S. 41). Ähnliche Warnungen spricht auch Maffeo Vegio in *De educatione liberorum* aus (Vegio 1889, S. 114).

dass „die Bildung des Weibes in den höchsten Ständen wesentlich dieselbe wie beim Manne“ gewesen sei, hat die Geschichtsforschung bis über die Mitte des 20. Jahrhunderts hinaus beeinflusst (Burckhardt 1988, S. 285). Burckhardt bescheinigt den berühmten Frauengestalten in der Literatur der Renaissance einen „männlichen Geist, ein männliches Gemüt“ (ebd., S. 287):

Der herrschende Genius der letztern [der gebildeten Frauen, D. H.] ist nicht die heutige Weiblichkeit, d. h. der Respekt vor gewissen Voraussetzungen, Ahnungen und Mysterien, sondern das Bewußtsein der Energie, der Schönheit und einer gefährlichen, schicksalsvollen Gegenwart. Deshalb geht neben den gemessensten Weltformen ein Etwas einher, das unserm Jahrhundert wie Schamlosigkeit vorkommt.

Das Frauenbild, das Burckhardts Zeilen bestimmt, zeigt deutlich die Kontinuität der Vorstellungen von gebildeten Frauen vom Mittelalter über die Renaissance bis in das 19. Jahrhundert. Dass eine öffentliche Demonstration von Bildung als männlich empfunden und mit dem Vorwurf der „Schamlosigkeit“ oder gar der Unkeuschheit quittiert wurde, mussten die wenigen Frauen der Renaissance, die sich hervorragendes Wissen in den Fächern der studia humanitatis erworben hatten, bitter erfahren, und sie teilten diese Erfahrung mit gebildeten Frauen des Mittelalters.⁷ Frauen durften zwar die einzelnen Fächer der studia humanitatis studieren, sie durften jedoch keine Humanistinnen werden und ihr Wissen aktiv nutzen. Die studia humanitatis waren auf einen eindeutig männlichen Kanon von Tugenden hin ausgelegt: Weisheit, Tapferkeit, Mäßigung und Gerechtigkeit galten als wichtig für den männlichen Entscheidungsträger in einem gerechten Staat. Die Rolle der Frau dagegen war und blieb gerade in den sozialen Gruppen, die sich Bildung leisten konnten, auf das Haus und den Haushalt beschränkt. Für die Frau galt ein eigenes, älteres System von Tugenden, das im Gegensatz zu dem des Mannes in der Renaissance keine Schwerpunktverlagerung erfuhr. Bereits die Kirchenväter hatten es ähnlich beschrieben wie die Erziehungstheoretiker des 15. und 16. Jahrhunderts. Juan Luis Vives (1492-1540), ein Schüler des Desiderius Erasmus von Rotterdam (1466-1536), formuliert in seiner der englischen Königin Katharina von Aragon gewidmeten Schrift *De institutione feminae Christianae* (Antwerpen 1524) die Unterschiede des männlichen und des weiblichen Tugendsystems (Vives 1912, S. 51-52, Übs. korrigiert vom Verf.):

Der Mann braucht vieles im Leben: Klugheit, Redegabe, politische Erfahrung, Geist, Gedächtnis, die Kunst, sich im Leben zurecht zu finden, Gerechtigkeitssinn, Güte, hochherziges Wesen und eine Reihe anderer Eigenschaften, die zu erläutern

⁷ Viele überlieferte Schriften von Frauen des Mittelalters (z. B. von Hildegard von Bingen) sind als Visionen formuliert, für die nicht die Autorinnen selbst, sondern der sie inspirierende Geist verantwortlich ist (Edwards 1991, S. 23). Das Schweigegebot des Paulus für die Frauen in 1. Kor. 14, 34-35 machte es gebildeten Frauen schwer, Gehör in der Öffentlichkeit zu finden, ohne den eigenen Ruf zu beschädigen.

zu weit führen würde. Fehlt ihm die eine oder die andere, so glaubt man, ihm daraus keinen besonderen Vorwurf machen zu müssen, wenn nur einige vorhanden sind. Bei der Frau aber sucht niemand Redegabe, Geist, Klugheit, Lebenskunst, politische Erfahrung, Gerechtigkeitssinn, Güte; überhaupt sucht niemand irgendetwas anderes als Keuschheit. Fehlt ihr nur diese allein, so ist es gerade so, als wenn dem Manne alles fehlte, da bei der Frau Keuschheit ebensoviel gilt wie beim Manne alle Männertugenden zusammen.⁸

Das Ziel, die Bewahrung der Keuschheit, stand auch für die Humanisten über jeder Bildung und so ist die Forderung nach Bildung der Frau oder gar der höheren Bildung in einzelnen Fächern der studia humanitatis gar nicht selbstverständlich für humanistische Autoren. Giovanni Michele Alberto Carrara (1438-1490) z. B. schreibt im dritten Kapitel seines *Tractatus de Philosophia morali*, dass junge Mädchen vor allem die „artes muliebres“, d. h. textile Handarbeiten, lernen sollten, Schreiben oder Lesen zu können, sei unwichtig (Sacré 1994, S. 86). Eine ähnliche Vernachlässigung weiblicher Bildung zugunsten einer Erziehung, die allein die Bewahrung der pudicitia, der Keuschheit, zum Ziel hat, findet sich auch z. B. in Giovanni Pontanos (ca. 1422-1503) Elegie *Ad uxorem de liberis educandis* (ebd., S. 93) und in Maffeo Vegios (1407-1458) *De educatione liberorum* (ca. 1445-48). Vegio zitiert den Kirchenvater Johannes I. Chrysostomus (gest. 407) als Autorität für die Erziehung des Mädchens (Vegio 1889, S. 127). Im Rahmen eines humanistischen Erziehungsprogramms für Knaben wäre das Zitat einer solchen Autorität ungewöhnlich, für die Erziehung der Frau ist sie allerdings typisch.

Leonardo Brunis (um 1370-1444) Brief an Baptista Malatesta *De studiis et litteris* (1405) (Bruni 1971, S. 168-191) und Lauro Quirinis ca. 40 Jahre später entstandenes Schreiben an Isotta Nogarola (Quirini 1886)⁹ gelten als Beispiele für die Frauenbildungskonzepte fortschrittlicher Humanisten (Fietze 1996, S. 123-124). Doch auch wenn beide die höhere Bildung für Frauen im Falle dieser beiden Ausnahmeschülerinnen unterstützten, unterschieden sie deutlich zwischen einem männlichen und einem weiblichen Curriculum. In Arithmetik, Geometrie und Astrologie sowie im humanistischen Kernfach Rhetorik, so schreibt Bruni, brauche sich die Frau nicht auszukennen. Diese Fächer seien zu sehr auf die Teilhabe am öffentlichen Leben ausgerichtet, die der Frau nicht zukomme (Bruni 1971, S. 177f.). Was einer Frau passieren konnte, die noch im heiratsfähigen Alter

⁸ „Nam viro multa sunt necessaria - prudentia, eloquentia, peritia rei publicae, ingenium, memoria, ars vitae aliqua, iustitia, liberalitas, magnanimitas et alia, quae omnia longum esset persequi. Horum aliquid si absit, minus videtur culpandum, si modo adsint nonnulla. At in muliere nemo vel eloquentiam requirit, vel ingenium, vel prudentiam, vel artes vitae, vel administrationem rei publicae, vel iustitiam, vel benignitatem, nemo denique quicquam aliud praeter pudicitiam. Quae sola si desideretur, perinde est ac si viro desint omnia, quippe in femina pudicitia instar est omnium.“ (Vives 1996, S. 62).

⁹ Vgl. auch die engl. Übs. (King & Rabil 1983, S. 111-116).

die studia humanitatis betrieb, mit ihrem Wissen an die Öffentlichkeit trat und das Gesetz der invisibilità übertrat, belegt das Schicksal der Isotta Nogarola (Jardine 1983; King 1984). Öffentlich demonstriertes Wissen erweckte den Verdacht des Strebens nach männlichen Tugenden, das von der Gesellschaft der Renaissance mit der Erklärung der Betreffenden zur öffentlichen Frau abgestraft wurde.

Juan Luis Vives *Institutione feminae Christianae* war eine der erfolgreichsten Schriften über die Mädchenerziehung im 16. Jahrhundert.¹⁰ Das Buch des Spaniers weist deutliche Übereinstimmungen in den Ansichten über die Erziehung der Mädchen mit dem zwei Jahre später erschienenen Buch *Christiani matrimonii institutio* (Basel 1526) des Erasmus auf.¹¹ Beide Humanisten lassen keinen Zweifel daran, dass das höchste Ziel der Erziehung wie auch der Bildung der Mädchen der Erhalt ihrer Jungfernschaft und die Anleitung zur Keuschheit sind (Erasmus 1962, Sp. 716E; Vives 1996, S.2-4). Die Studien in einigen humanistischen Fächern, die sie den Mädchen empfehlen, sind nicht Ausbildung, sondern Zeitvertreib: Handarbeiten seien die eigentliche Beschäftigung der Frau in der Zeit, die nicht mit Hausarbeit ausgefüllt ist. Doch hierbei könne sie noch auf die Schmeicheleien junger Männer hören oder ihre Gedanken schweifen lassen. Frauen besäßen nicht wie Männer die Fähigkeit, gewichtige Dinge konzentriert zu bedenken. Ihre Gedanken schweiften automatisch zu Sündigem hin ab (Erasmus 1962, Sp. 663B, Sp. 720B¹²; Vives 1996, S. 18). Die Lektüre geeigneter Bücher in der Freizeit, ausgewählt vom Ehemann oder einer anderen männlichen Autoritätsperson, beschäftige dagegen auch den Geist. Sie erfordere die volle Aufmerksamkeit und enthielte dazu noch Beispiele für tugendhaftes Benehmen. Um die Tugenden der Frau zu erwerben, die Erasmus als Frömmigkeit, Ernsthaftigkeit, Keuschheit und Bescheidenheit aufzählt (Erasmus 1962, Sp. 691E), kann Bildung nützlich sein - eine Erkenntnis, die nicht neu war und nicht auf den Humanismus zurückgeführt werden darf.¹³ Im Kern der Argumentation von Erasmus und Vives steht immer der Gedanke, dass vor allem Ablenkung und Beschäftigung, weniger das Gelesene und Gelernte, die Tugend fördern.

¹⁰ Sie wurde übersetzt ins Spanische (1528), Englische (1529) und Deutsche (1544) und im 16. Jahrhundert mehrfach wieder aufgelegt (vgl. Kelso 1956, S. 421f.).

¹¹ Erasmus und Vives waren beide Freunde von Thomas Morus. Erasmus gibt in einem Brief an den französischen Humanisten Guillaume Budé von 1521 zu, dass erst der Engländer ihn vom Wert der Frauenbildung überzeugt habe (vgl. Sowards 1982). Auch die *Christiani matrimonii institutio* war Katharina von Aragon gewidmet.

¹² „Mulier, quum sola cogitat, male cogitat.“

¹³ Bereits der Chavalier de la Tour Landry wünscht, dass seine Töchter lesen lernten, damit sie die heilige Schrift und andere Literatur lesen könnten, die ihnen Hinweise zur rechten Lebensführung geben könne (Régnier-Bohler 1997, S. 261). Derselbe Gedanke erscheint bei Christine de Pizan (1990, S. 183-185).

Erziehung der Frau durch Musik

Die Bewahrung der Keuschheit, der Jungfernschaft des Mädchens und des guten Rufs der Ehefrau als höchstes Erziehungsziel beeinflusste auch die Einstellung des Humanistenkreises um Erasmus zur Musik im Leben der Frau. Eine Erziehung, die vor allem dazu diente, die nur selten bezweifelte übermäßige Sinnlichkeit der Frau und ihre größere Anfälligkeit für die Sünde zu kontrollieren,¹⁴ musste der Musik skeptisch gegenüber stehen, die als Transportmittel der Sinnlichkeit ebenfalls in der Kritik stand.¹⁵ Weder Erasmus noch Vives lehnten die Musik vollends ab.¹⁶ Erasmus lässt immerhin das Instrumentenspiel als Zeitvertreib für Mädchen gelten, wenn er auch deutlich macht, dass er das Studium der Bücher für weitaus sinnvoller hält (1962, Sp. 663C) und Vives empfiehlt eine „cantuncula honesta“, ein ehrenhaftes Liedchen (1996, S. 168), zur Ablenkung und Heilung eines liebeskranken Mädchens. Was sie der zeitgenössischen Musikausbildung jedoch vorwerfen, ist die Weckung und vor allem auch die öffentliche Darstellung der Sinnlichkeit des Mädchens. Auf keinen Fall dürfe ein Mädchen mit der Liebe in Kontakt kommen. Insofern sind für Vives wie auch für Erasmus die Komponisten von Liebesliedern Verbrechern gleichzusetzen, die bestraft werden sollten und deren Produkte verboten werden müssten (Vives 1996, S. 44; Erasmus 1962, Sp. 717F-718A).¹⁷ Liebeslieder seien für die Keuschheit der Mädchen und Frauen hoch gefährlich und infizierten sie mit dem Wunsch

¹⁴ Chrysostomus z. B. berichtet, dass man den Frauen in der Vergangenheit den Gesang verboten habe, der zunächst eingeführt wurde, um ihre Geschwätzigkeit zu unterdrücken. Doch die Frauen wären durch die Musik nicht in eine bußfertige Stimmung gekommen, sondern hätten die Melodien als sinnlichen Genuss rezipiert (Abert 1964, S. 87). Für ein mittelalterliches Beispiel für diese Auffassung vgl. Johan Huizinga (1975, S. 393).

¹⁵ Mit den Anfängen der Renaissance blühte eine Diskussion um den Wert der Frau auf, die im 16. Jahrhundert einen Höhepunkt erreichte. Auf beiden Seiten der bis ca. 1600 fast ausschließlich männlichen Disputanten in dieser Querelle des femmes wurden Argumente für oder wider die sittliche und intellektuelle Unterlegenheit der Frau dem Mann gegenüber gesucht. In einer Reihe der erschienenen Streitschriften wird auch die Musik erwähnt. Etwa um 1450 entstand eine ähnliche Diskussion um den Nutzen oder den Schaden der Musik. Auch hier war es vor allem die sinnliche Wirkung, die kritisiert wurde. Zur Diskussion um die Musik vgl. Helms 2001; zur Rolle der Musik in der *Querelle des femmes* in England vgl. die Schriften von Linda Phyllis Austern (1993, S. 343-354; 1994, S. 52-69).

¹⁶ Erasmus könnte in dieser Ansicht von Thomas Morus beeinflusst worden sein. Morus bestand darauf, dass seine Ehefrau und auch seine Dienerschaft zum Zeitvertreib ein Instrument lernten (Helms 1998, S. 220 [Fn. 85], 223f.). Zu Äußerungen des Erasmus über die Musik siehe auch Jean-Claude Margolin (1969, S. 85-97) und Clement A. Miller (1966, S. 332-349).

¹⁷ Erasmus und Vives sehen eine Verantwortung des Staates für die Tugend seiner Bewohner. Ein Gedanke, den sie aus Platons *Politeia* (398c-399e) übernahmen.

nach sinnlicher, körperlicher Liebe. Vives schreibt (Vives 1912, S. 17, Übs. korrigiert v. Verf.):

Die einzige Sorge der Frau gilt der Keuschheit. Ist sie hierin eingeweiht, so kann man sie als mehr als genug unterrichtet bezeichnen. Um so fluchwürdiger ist das Verbrechen jener, die darauf ausgehen, das eine Gute zu verderben, das die Frau besitzt. [...] Es gibt Individuen, die abscheuliche, unsittliche Lieder und Gedichte verfassen. [...] Wenn der Geist einmal vom Gifthauch der Schlechtigkeit verpestet ist, dann kann er nicht anders als auch alle diejenigen zu verpesten, die mit ihm in Berührung kommen. Jene Individuen nennen sich Liebhaber, und ich zweifle nicht daran; denn sie sind verblendet und von Sinnen, als ob sie sich nicht der Herrschaft über ihre Geliebte bemächtigen können, ohne zugleich mit ihr alle übrigen Frauen zu verderben und zu beflecken.¹⁸

In einer Gesellschaft, in der bereits das Gerücht von der Unkeuschheit einer Frau ihre soziale Ächtung bedeutete, war jeder öffentliche Auftritt, jedes Sichtbarwerden gefährlich. Entsprechend ausführlich sind die Regeln, die Vives für das Verhalten des Mädchens außerhalb des Hauses gibt (1996, S. 126-149). Der Warnung vor dem Tanz, den er als Raserei und Wahnsinn bezeichnet, widmet er ein ganzes Kapitel. Mit dem Tanz endet für Vives jede Keuschheit. Eine so eindeutige und öffentliche Darstellung der Sinnlichkeit war für die meisten Gelehrten, mit Ausnahme derer, die für höfische Kreise schrieben, undenkbar. Entsprechend eindeutig sind ihre Aussagen (Vives 1996, S. 148-157; vgl. Erasmus 1962, Sp. 718B-C; Vegio 1889, S. 127f.). Heinrich Agrippa von Nettesheim (1993, S. 54f.) z. B. schreibt:

[Tänze] fördern die Frivolität, erleichtern das Laster, wecken die Wollust, schwächen das Schamgefühl und stellen ein Vergnügen dar, worauf Menschen von Anstand verzichten. Beim Tanz verlor, wie Petrarca sagt, manche Frau ihre lange gehütete Ehre, erfuhr manches unselige Jüngferlein, was es besser nicht wissen sollte, und manche büßte dort ihren guten Ruf und Anstand ein. Viele verloren auf dem Heimweg vom Tanz ihre Unschuld, mehr noch gerieten in diese Gefahr, doch keuscher als zuvor ist nach dem Tanz keine gewesen!

Die positive Wirkung auf die Ausbildung der Tugend mit Hilfe der in der Musik nachgeahmten Charakterzüge, die in humanistischen Traktaten für die Erziehung von Knaben regelmäßig erwähnt wird, spielt in den Schriften zur Erziehung von Mädchen kaum eine Rolle. Erasmus berichtet in der *Christiani matrimonii institutio* zwar davon, dass in der Antike einzelne Arten der Musik aufgrund ihrer schädlichen Wirkung auf die Tugend der Bevölkerung verboten gewesen seien.

¹⁸ „Feminae unica est cura pudicitiae; idcirco cum haec exposita est, abunde illa dimitti videtur instructa. Quo execrabilius est illorum scelus qui unicum hoc feminarum bonum corruptum eunt, tamquam si lusco illud quod superest lumen exstinguendum cures. Sunt qui foeda et spurca conscribunt carmina, qui quem, dictu saltem honestum, obtendere consilio suo praetextum possint equidem non video, nisi quod corruptus animus nequitia et veneno putris aspirare nisi venenum bequit, quo interimat vicina. Dicunt se amantes esse. Credo, nam sunt etiam caeci et dementes...“ (Vives 1996, S. 4).

Er nutzt diese Aussage jedoch lediglich als ein Argument gegen die zeitgenössische Musik allgemein und nicht für den Einsatz bestimmter Arten in der Charakterbildung der weiblichen Jugend (Erasmus 1962, Sp. 718A-B). Ähnlich verbindet auch Giovanni Michele Bruto (1517-1592) in *La Institutione di una fanciulla nata nobilmente* (Anvers 1555, S. 35ff.) eine Beschreibung der Wirkung der Musik auf die Seele mit einer Kritik der korrumpierenden Wirkung der zeitgenössischen Musik, aus der er die Konsequenz eines Verbots der Musik für junge Mädchen zieht.

Die Modi, deren Charakter bildende Funktion in der antiken Literatur beschrieben wurde, ahmten Tugenden nach, die für die Aufgabe des Mannes im Staat wichtig waren. Modi für weibliche Tugenden wie Keuschheit, Frömmigkeit, Ernsthaftigkeit und Selbstbeherrschung werden von Platon, Aristoteles oder späteren Musiktheoretikern nicht erwähnt.¹⁹ Da die antiken Vorbilder fehlen, geht es in der Diskussion um die Funktion der Musik in der Erziehung der Frau lediglich um eine Vermeidung sinnlicher Wirkungen und nicht um eine Förderung gewisser Charakterzüge. Insofern sind auch die typisch humanistischen Lobreden auf die Musik, angereichert mit ausschweifenden Blütenlesen aus antiken Autoren, die sich häufig in Erziehungstraktaten für Knaben finden, in der hier untersuchten Literatur selten. Im dritten Buch von Federico Luiginis Dialog *Il libro della bella donna* (Venedig 1554) werden die positiven und die negativen Seiten der Musik an zahlreichen Beispielen aus der antiken und interessanter Weise auch aus der zeitgenössischen Literatur aufgezeigt. Doch ist sein ausgedehntes *encomium musicae* eine konventionelle Abhandlung, die nach vielen allgemeinen Beispielen und Argumenten für den Nutzen und die Gefahren der Musik erst ganz am Schluss auf die Erziehung der Frau eingeht. Luigini kommt zu der Entscheidung, dass die Frau spielen, tanzen und singen möge, wie es ihr gefalle, „ma sempre modestamente, ma sempre riverentemente“ (1913, S. 296). Ein Grund für die positive Haltung Luiginis zur Musik resultiert aus seinem Bezug auf die italienische Dichtung der Renaissance. Es sind vor allem die Aussagen in den Gedichten Francesco Petrarcas (1304-1374), die letztendlich den Ausschlag für die Entscheidung gegen ein Verbot der Musik geben. Dass Luigini ausgerechnet Liebesgedichte als Belege für den Nutzen der Musik zitiert, hebt ihn deutlich von Vives und Erasmus ab. Seine Einstellung zur Musik in der Erziehung der Frau beruht auf einer anderen Tradition.

Frau und Musik im höfischen Humanismus

Humanisten mit einem bürgerlich-universitären oder einem klerikalen Hintergrund wie Vegio, Vives oder Erasmus standen der Musik gemeinhin skeptisch gegenüber. Sie stammten aus einem sozialen und geistigen Umfeld, das auf keinen traditionellen Begründungszusammenhang für eine weltliche Musikpflege zurückblicken konnte. Ihre Quellen waren neben der Staats- und Musiktheorie der Antike die Schriften der Kirchenväter sowie die wissenschaftliche und die didaktische Literatur des Mittelalters, deren Bedeutung als geistiger und moralischer Hintergrund der Humanisten nicht übersehen werden darf. Auch wenn ihre Bücher Königen oder hohen Fürsten gewidmet sind, beschreiben sie doch allgemeine Ideale, die für den Adel genauso gelten sollten wie für das Bürgertum. Humanisten, die aus einem höfischen Umfeld stammten oder dezidiert für dieses Umfeld schrieben, hatten andere Ziele und andere Bildungshintergründe. Sie blickten - neben den antiken Philosophen - auf eine lange Tradition von mittelalterlichen Fürstenspiegeln und höfischen Lehrgedichten zurück, Literaturgattungen, die bereits im 13. Jahrhundert aufgeblüht waren.²⁰ Dazu kam ein umfangreicher Kanon höfischer Literatur - Lyrik, Epik und Prosa -, die dem Adel konkrete Vorbilder für höfische Verhaltens- und Redeweisen lieferte (vgl. Helms 1998b).

Grundlage des Lebens des Adels war der Dienst - gegenüber Gott, dem Lehnsherrn und der erwählten Hohen Frau. Ideologisch begründet wurde dieser Dienst durch eine bedingungslose, treue Liebe. Dichtung, Musik und Tanz waren ein integraler Bestandteil dieser Kultur und ein Symbol des Liebesdienstes.²¹ Die Ausbildung des Adligen orientierte sich an den Anforderungen dieser drei Dienstverhältnisse. Neben - idealerweise - einer Grundausbildung in der Grammatik (i. e. der lateinischen Sprache) und zumindest im Französischen, der Sprache der höfischen Kultur, waren vor allem Reiten, Jagen und Kämpfen sowie auch Tanzen, Dichten und Musizieren Fähigkeiten, die einen Ritter definierten.²²

¹⁹ Platon, *Politeia*, 398d-e, schreibt dem vermischten lydischen und dem hochlydischen Modus einen klagenden Charakter zu. „Diese also sind auszuschließen; denn sie sind schon Weibern nichts nütze, die tüchtig werden sollen, geschweige Männern.“ (Platon 1984, S. 131).

²⁰ In diesem Zusammenhang sind z. B. in Italien die Lehrgedichte von Francesco da Barberino (1264-1348) *El reggimento e costumi di donna* (ca. 1318-1320) und *Documenti d'amore* (1314) zu erwähnen sowie in Frankreich das Lehrgedicht nach dem Vorbild der *Ars amatoria* Ovids *La clef d'amors* sowie der Prosatraktat *Le Livre du Chevalier de la Tour Landry pour l'enseignement de ses filles* (1317). Vgl. zu Barberino: Giuseppe Vecchi (1966, S. 5-29).

²¹ Zu Beispielen für die Funktion der Musik im höfischen Kontext vgl. z. B. Sabine Ick (1979, S. 231ff.).

²² Für ein praktisches Beispiel der (musikalischen) Ausbildung des Adels siehe Dietrich Helms (1998, S. 232; Helms 1998b).

In den humanistischen Fürsten- und Adelsspiegeln der Renaissance ist diese Tradition deutlich zu spüren, obwohl das Rittertum um 1500 kaum noch mehr als eine Fiktion war. Der ideale Hofmann in Baldesar Castigliones (1478-1529) Dialog *Il libro del Cortegiano* (Florenz 1528) vereinigt ritterliche Fähigkeiten mit einem Wissen in den studia humanitatis (I, 44). Doch Ziel alles Könnens, alles Wissens und der daraus entstehenden Tugend ist für den cortegiano der Dienst für den Landesherrn (IV, 4-6). Ähnliches gilt für die ideale Hofdame; sie ist die perfekte Dienerin ihrer Herrin (III, 4). Ihre Aufgabe ist es, die Besucher des Hofes „durch angenehme und ehrenhafte Gespräche höflich zu unterhalten“²³ (III, 5). Dazu ist sie eine Meisterin der Konversation, die Kenntnisse in den Wissenschaften, in Musik und Malerei besitzt und zu tanzen und feiern versteht (III, 6 u. 9). Über Dinge, deren Ausübung sich für eine Hofdame nicht schicken (z. B. bestimmte Sportarten), soll sie zumindest so weit informiert sein, dass sie ein Urteil darüber abgeben kann. Zur Unterhaltung des Hofes soll sie auch tanzen, singen oder ein Instrument spielen, doch nur wenn sie von Ranghöheren ausdrücklich dazu gedrängt wird. Wenn sie etwas vorführt, muss sie - wie der männliche Höfling auch - vermeiden, ihre Kunst herauszustellen und vor allem zurückhaltende Anmut beweisen (III, 8).²⁴

Die Liebe war die ideologische Basis aller höfischen Unterhaltung. Dieses wird aus den Spielen deutlich, die am Beginn des ersten Buchs des *Cortegiano* vorgeschlagen werden, aus den immer wieder eingestreuten schmeichelnden Worten in der Diskussion um den Hofmann, aber auch aus der flammenden Rede für die Liebe, mit der Pietro Bembo das vierte Buch abschließt.²⁵ Der court d'amour war jedoch nur vordergründig ein Spiel der Liebe, ein Liebeswerben. Er war vor allem eine Metapher für das Werben um Einfluss und Macht. Die Demonstration von Bildung oder auch von musikalischen Fähigkeiten konnte die wohlwollende Aufmerksamkeit eines Höhergestellten auf den Höfling oder die Hofdame lenken und ihn oder sie in eine favorisierte Position bringen (IV, 4). Doch musste das Werben immer den Schein des Spielerischen, Leichten wahren. Jede allzu deutliche Demonstration von Wissen oder Fähigkeiten musste diesen Schein zerstören und wurde geächtet. Der Wissenserwerb oder das Instrumentalspiel der Frau be-

²³ „La quale sappia gentilmente intertenere ogni sorte d'omo con ragionamenti grati ed onesti [...]“ (Castiglione 1969, S. 343).

²⁴ Im Zusammenhang mit der Musikübung des Hofmanns erläutert Castiglione den Begriff der „sprezzatura“, der lässigen Haltung, mit der ein cortegiano sein Können zwar andeutet, jedoch den Eindruck des Angebers vermeidet (I, 28). Um die Gunst des Herrschers zu erhalten, musste der cortegiano mit seinem Können auffallen, ohne den Eindruck zu erwecken, auffallen zu wollen. Dasselbe galt auch für die Hofdame. Zur Musik bei Castiglione vgl. James Haar (1983, S. 165-189).

²⁵ Eine Diskussion des Liebesthemas in italienischen Erziehungstraktaten für die Frau enthält Stefano Lorenzetti (1994, S. 253ff.).

deutete für die Humanisten um Erasmus vor allem einen tugendhaften Zeitvertreib in der Zurückgezogenheit der Kammer. Sie sahen darin nur einen Nutzen für das Individuum. Im höfischen Kontext hatte die Bildung der Frau dagegen eine soziale Funktion. Ihre Rolle war allerdings nicht aktiv oder schöpferisch. Eine aktive Zurschaustellung ihres Wissens und Könnens in Gegenwart von Männern wäre ihr als unkeusches Streben nach Macht oder tatsächlich nach Liebe ausgelegt worden. Die Frau an den Höfen der Renaissance war Kristallisationspunkt der Kultur, nicht jedoch gleichberechtigte Partnerin in der Unterhaltung. Cesare Gonzaga, einer der Dialogpartner im *Cortegiano*, macht deutlich: Der Grund für alle höfische Kultur, für den Tanz, die Dichtung und die Musik, sind die Frauen. Der Liebesdienst spornt den Ritter an zur Tapferkeit und auch zur Kunst (III, 51-52). Unter dieser Voraussetzung ist die Bildung der Frau notwendig, damit sie die Kunst des Ritters zu schätzen weiß und ihn zu Höchstleistungen herauszufordern versteht. Die im *Cortegiano* auftretenden Frauen sind Anlass der Konversation und kompetente Gesprächsleiterinnen, nicht jedoch aktive Teilnehmerinnen. Sie selbst sind Schmuck und Zier des Hofes wie auch ihre wenigen aktiven Beiträge zur Abendunterhaltung.²⁶

Die Kultur der Liebe machte die Existenz der Hofdame zu einer Gratwanderung. Für sie galt - potenziert noch durch ihre hohe Stellung - das gleiche Keuschheitsgebot wie für die Mädchen und Frauen im bürgerlichen Haushalt. Doch musste sie in der Öffentlichkeit agieren. Sie musste das höfische Spiel der Liebe deutlich von der wirklichen Liebe trennen.²⁷ Und sie musste in ihrem Verhalten immer deutlich machen, dass sie die Liebe nur spielt um zu unterhalten. Sie musste dem auf den Erwerb von Einfluss am Hof gerichteten Liebeswerben als Stichwortgeberin dienen, jegliches Werben um die eigene Person in der Öffentlichkeit jedoch unterbinden.

Vom Hof in das Haus des Bürgers

Dass sich die Musik im Laufe des 16. Jahrhunderts als ein Teil der Töchterbildung auch außerhalb der Höfe etablierte, geht nicht auf ihre Propagierung durch

²⁶ Der erste Abend der Diskussion um den perfekten *cortegiano* endet auf Befehl der Herzogin mit einem Tanz zweier Hofdamen (I, 56).

²⁷ Der *Magnifico*, einer der großen Fürsprecher der Frauen im *Cortegiano*, unterscheidet eindeutig zwischen einem Liebenden und einem, der mit Liebesgesprächen unterhält, die Liebe also spielt (III, 40).

Erziehungstheoretiker zurück, die für bürgerliche Kreise schrieben. Das 16. Jahrhundert erlebte gleich zu Beginn auch außerhalb Italiens einen starken Anstieg des Einflusses des Bürgertums auf gesellschaftliche Entwicklungen. Wenn Erasmus darüber klagt, dass Eltern ihren Töchtern erlauben, schlüpfrige Liebeslieder zu erlernen, und dass sie dieses auch noch als soziales Prestige verstehen (Erasmus 1962, Sp. 717A) und wenn Vives die Sorgfalt beklagt, mit der Eltern ihre Töchter im Tanz unterrichten (Vives 1996, S. 148/149), sind das deutliche Zeichen dafür, dass das Bürgertum versuchte, die höfische Kultur nachzuahmen. Doch was am Hof integraler Teil der Kultur und der Selbstdefinition des Adels war, wurde im Haus des Bürgers zu einer Freizeitbeschäftigung umgedeutet.

Der Adel kannte keinen Unterschied zwischen (Erwerbs-)Arbeit und Freizeit. Die höfische Kultur war Teil der Diplomatie und des Strebens nach Einfluss.²⁸ Freie Zeit hatte der Bürger, der reich genug war, einige Stunden am Tag nicht für sein Auskommen arbeiten zu müssen. Einen Zeitvertreib zu pflegen, bedeutete einen Luxus. Wer es zu Beginn des 16. Jahrhunderts wirklich geschafft hatte, zeigte dies offenbar, indem er darauf verzichtete, seine Töchter in Tätigkeiten des Haushalts oder in einem Handwerk ausbilden zu lassen, das zum Broterwerb beitragen könnte. Während die Zeit des Mannes nach der Arbeit zur Erholung und zur Weiterbildung genutzt werden sollte, d. h. durch diese Arbeit begründet und gerechtfertigt wurde, hatte die Frau und vor allem die Tochter, die auch von den Aufgaben der Leitung eines Haushalts befreit war, tatsächlich Zeit, die es zu vertreiben galt.²⁹ Diese Mädchen sollten doch zumindest, so mahnt Erasmus an, das Anfertigen von Gobelins, das Weben von Seide oder das Spiel auf einem Saiteninstrument („canere fidibus“) lernen, um die Langeweile und damit unkeusche Gedanken zu vertreiben (Erasmus 1962, Sp. 663C) - alles drei waren sehr kostspielige Beschäftigungen, die den Reichtum des Vaters repräsentieren konnten. Tanz und Instrumentalspiel brachten noch einen zusätzlichen Prestigegewinn, denn sie wurden mit dem Hof assoziiert. Eltern, die Lehrer engagierten, damit ihre Töchter die aktuelle höfische Kultur lernten, machten damit ihren Anspruch auf einen höheren Rang in der Gesellschaft deutlich. Der Luxus der freien Zeit wurde durch den Luxus einer entsprechenden Beschäftigung noch aufgewertet.

Als Freizeitbeschäftigung in der Abgeschiedenheit des bürgerlichen Privathauses verlor die höfische Musik ihre soziale Funktion. Es entfiel das Element des Strebens nach Einfluss, nach der Aufmerksamkeit des Herrschers. Vom Liebesdienst blieb nur noch die von Erziehungstheoretikern unerwünschte Assoziation mit der

²⁸ Der Adel übernahm allerdings bald das Konzept von Zeitvertreib (vgl. Helms 1998b).

²⁹ Bei der Lektüre der Erziehungsschriften von Erasmus und Vives kann sich der moderne Leser häufig des Eindrucks nicht erwehren, die entwickelten Programme seien eher eine Reaktion auf die zunehmende Freizeit der Töchter reicher Bürger als ein ernsthaftes Bemühen um Bildung.

sinnlichen Liebe. Im Gegensatz zu den Erziehungstraktaten für Knaben, die gelegentlich anmahnen, dass die Musik nur privat und ohne Zuhörer gepflegt werden sollte, gehen die Schriften für Mädchen überhaupt nicht auf dieses Thema ein. Die auf das Haus beschränkte Lebensweise der Töchter reicher Bürger machte ein Musizieren vor Publikum mit all seinen negativen Assoziationen von Liebe und Dienst vermutlich undenkbar.

Gleichzeitig mit der Umbewertung der Musik zu einer Freizeitbeschäftigung lässt sich eine Strömung ausmachen, die alle höfische Kultur als weibisch abqualifiziert. Bereits im *Cortegiano* vertreten einige Dialogpartner diese Position, obwohl doch gleichzeitig immer wieder darauf hingewiesen wird, dass die Frau in der Kultur nur die Rolle der Muse des Mannes spielt. Ottaviano Fregoso, einer der Hauptredner des vierten Buches, vertritt die Ansicht, dass Fähigkeiten wie das Tanzen und Singen als solche dem Mann nicht gebührten. Dinge, die zur Unterhaltung der Frauen und zu Liebeleien gehören, machten ihn weibisch - wenn sie nicht dem einen edlen Zweck des Hofmannes untergeordnet seien, dem Dienst und der Beratung des Herrschers (IV, 4).³⁰ Bereits bei der Besprechung der musikalischen Fähigkeiten des Höflings hatte Gaspar Pallavicino in das Lob der Musik durch den Grafen Ludovico Canossa eingeworfen, dass sie freilich für Personen angemessen sei, die Ähnlichkeiten mit Männern hätten, aber nicht für die, die welche seien (I, 47). Außerhalb der Höfe wurde der Verdacht des Weibischen der Musikpraxis noch viel deutlicher formuliert. Der englische Autor Roger Ascham (1515-1568) denunziert in seiner dem englischen König Heinrich VIII. gewidmeten, aber ganz offensichtlich an das Bürgertum gerichteten Erziehungsschrift *Toxophilus* (London 1544) die weltliche Musik als Teil des Hofes und diesen als eine Welt der Frauen, in der ein Mann nichts zu suchen habe.³¹ Die Musik war auf das Haus, die Sphäre der Frau, beschränkt und hatte keine Relevanz für die *vita activa* des Mannes in der urbanen Gesellschaft.³² Außerhalb der Höfe verlor das Spiel des Liebeswerbens seine Funktion des Werbens um Einfluss. Was dort von der höfischen Kultur wahrgenommen wurde, war nur noch die Oberfläche eines komplexen Systems von Bedeutungen. Die aktuelle Musik wurde von A-

³⁰ Hiermit verliert die Frau auch ihre Rolle als Adressatin der Kunst. Letztendlich geht es dem Ritter immer darum, durch die Demonstration seiner Fähigkeiten gegenüber den Damen, seinem Herrn aufzufallen, ein vertrautes Verhältnis zu ihm aufzubauen und damit Einfluss auf dessen Entscheidungen zu bekommen.

³¹ „The minstrelsie of lutes, pipes, harpes, and all other that standeth by suche nice, fine, minikin fingering [...] is farre more fitte for the womannishnesse of it to dwell in the courte among ladies“ (Ascham 1868, S. 41).

³² Ascham verneint eine Bedeutung der Musik für die Erziehung des Knaben. Die Tonarten, von denen die griechischen Philosophen schrieben, dass sie die männlichen Tugenden nachahmen, seien verloren. Die moderne Musik sei einem Manne nicht mehr angemessen (Ascham 1868, S. 39-41).

schaft als komplex, feinsinnig und geziert empfunden. Sie war nicht mit seinem zupackenden Männlichkeitsbild zu vereinen, das bereits die Arbeitsethik des englischen Puritanismus vorausahnen lässt. Die Attribute des Frauendienstes des adeligen Ritters werden von bürgerlichen Autoren in die Sphäre des Weiblichen verschoben.

In den Erziehungsprogrammen der Humanisten für die Frau spielte die Musik nur eine geringe Rolle. Die studia humanitatis waren ein Bildungsprogramm für den Mann in der urbanen Gesellschaft. Die Argumente, die Humanisten für die musikalische Bildung vorbrachten, wie die Charakterbildung durch Nachahmung oder auch nur die Harmonisierung der Seele zur Erholung nach der Arbeit, bezogen sich auf die aktive, gesellschaftliche Rolle des Mannes und die Ausbildung der Tugenden, die für diese Rolle als notwendig erachtet wurden. Für die Frau, der in der humanistischen Erziehungstheorie keine gesellschaftliche Rolle außerhalb des Hauses zukam, konnte Musik nur Zeitvertreib sein, der von anderen, unkeuschen Gedanken ablenkte. Sie war als solches pädagogisch ohne besondere Bedeutung und konnte auch durch andere Tätigkeiten ersetzt werden. Ihre Assoziation mit der Liebe und ihre vermeintliche Sinnlichkeit ließen sie vielmehr als eine Gefahr für die Erziehung erscheinen. Dass sie sich dennoch als Teil der Bildung höherer Töchter auch des Bürgertums etablierte, lag vor allem in ihrer prestigeträchtigen Assoziation mit der höfischen Kultur und der bürgerlichen Vorstellung von höfischem Zeitvertreib begründet.

Literatur

- Abert, Hermann (1964): Die Musikanschauung des Mittelalters und ihre Grundlagen. Halle: 1905. Reprint, Tutzing
- Ascham, Roger (1868): Toxophilus [Toxophilvs. The schole of shootinge conteyned in tvvo bookes]. Arber, Edward (Hg.). Birmingham (= English Reprints 3)
- Austern, Linda Phyllis (1993): 'Alluring the audiorie to effeminacie'. Music and the idea of the feminine in early modern England. Music & letters 74, 3, S. 343-354
- Austern, Linda Phyllis (1994): Music and the English Renaissance controversy over women. In: Cecilia reclaimed. Feminist perspectives on gender and music. Urbana, S. 52-69
- Bruni, Leonardo (1971): De studiis et litteris liber. In: Garin, Eugenio: Erziehung, Anspruch, Wirklichkeit. Geschichte und Dokumente abendländischer Pädagogik. Bd. 2, Humanismus. Starnberg, S. 168-191
- Bruto, Giovanni Michele (1555): La Institutione di una fanciulla nata nobilmente. Anvers

- Burckhardt, Jacob (1988): Die Kultur der Renaissance in Italien. Ein Versuch. 11. Aufl. [1. Ausg. 1860]. Stuttgart
- Burger, Heinz O. (1969): Renaissance, Humanismus, Reformation. Gehlen
- Castiglione, Baldesar (1969): Il libro del cortegiano, con una scelta delle opere minori. Maier, Bruno (Hg.). Turin
- Edwards, J. Michele (1991): Women in Music to 1450. In: Pendle, Karin (Hg.): Women & Music. A History. Bloomington, Indianapolis, S. 8-30
- Elyot, Thomas (1967): The Book Named the Gouvernour. 2 Bde. London. Croft, Henry Herbert Stephen (Hg.). New York
- Erasmus von Rotterdam, Desiderius (1962): Christiani matrimonii institutio. In: Desiderii Erasmi Roterodami: Opera Omnia. Bd. 5. Leiden 1704. Reprint, Hildesheim, Sp. 716
- Fietze, Katharina (1996): Frauenbildungskonzepte im Renaissance-Humanismus. In: Kleinau, Elke & Opitz, Claudia (Hg.): Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung. Frankfurt, New York, S. 121-134
- Haar, James (1983): The Courtier as Musician: Castiglione's View of the Science and Art of Music. In: Hanning, Robert W. & Rosand, David (Hg.): Castiglione. The Ideal and the Real in Renaissance Culture. New Haven, London, S. 165-189
- Haar, James (1996): Humanismus. In: Finscher, Ludwig (Hg.): MGG2, Sachteil Bd. 4. Kassel usw., Sp. 440-454
- Helms, Dietrich (1998): Heinrich VIII. und die Musik. Überlieferung, musikalische Bildung des Adels und Kompositionstechniken eines Königs. Eisenach
- Helms, Dietrich (1998b): Humanismus und *common sense*: Die Rolle der Musik in den englischen Fürstenspiegeln des 16. Jahrhunderts. In: Hortschansky, Klaus (Hg.): Motette und Humanismus [Kongressbericht der Tagung Münster, Februar 1998]. Eisenach (Druck in Vorber.)
- Helms, Dietrich (2001): Die Rezeption der antiken Ethoslehre in staats-theoretischen und pädagogischen Schriften und die Beurteilung der zeitgenössischen Musik im Humanismus. In: Tadday, Ulrich & Rolf, Ares (Hg.): Martin Geck. Festschrift zum 65. Geburtstag. Dortmund, S. 325-351
- Hortschansky, Klaus: Motette und Humanismus. Kongressbericht der Tagung Münster, Februar 1998. (Druck in Vorber.)
- Huizinga, Johan (1975): Herbst des Mittelalters. Stuttgart
- Jardine, Lisa (1983): Isotta Nogarola: Women humanists - Education for what? In: History of Education 12, 4, S. 231-244
- Kelly-Gadol, Joan (1987): Did Women Have a Renaissance? In: Bridenthal, Renate & Koonz, Claudia (Hg.): Becoming Visible: Women in European History. Boston. [1. Aufl. 1976], S. 174-201
- Kelly-Gadol, Joan (1989): Gab es die Renaissance für Frauen? In: Schaeffer-Hegel, Barbara & Watson-Franke, Barbara (Hg.): Männer – Mythos - Wissenschaft. Grundlagentexte zur feministischen Wissenschaftskritik. Pfaffenweiler, S. 33-65

- Kelso, Ruth (1956): *The Doctrine for the Lady of the Renaissance*. Urbana, S. 421f.
- King, Margaret L. (1984): *Book-Lined Cells: Women and Humanism in the Early Italian Renaissance*. In: Labalme, Patricia H. (Hg.): *Beyond their Sex. Learned Women of the European Past*. New York, London, S. 66-90
- King, Margaret L. & Rabil Jr., Albert (Hg.) (1983): *Her Immaculate Hand. Selected Works by and about the Women Humanists of Quattrocento Italy*. Jr. Binghamton, New York (= *Medieval & Renaissance Texts & Studies* 20)
- Lorenzetti, Stefano (1994): 'Quel celeste cantar che mi disface'. *Immagine della donna ed educazione alla musica nell'ideale pedagogico del rinascimento italiano*. In: *Studi musicali* 23, S. 241-261
- Luigini da Udine, Federico (1913): *Il Libro della bella donna*. In: *Trattati del cinquecento sulla donna*. Zonta, Giuseppe (Hg.). Bari, S. 221-365
- Margolin, Jean-Claude (1969): *Erasme et la musique*. In: ders.: *Recherches erasmien- nes*. Genf, S. 85-97
- Miller, Clemet A. (1966): *Erasmus on Music*. In: *Musical Quarterly* 52, S. 332-349
- Nettesheim, Heinrich Cornelius Agrippa von (1993): *Über die Fragwürdigkeit, ja Nichtigkeit der Wissenschaften, Künste und Gewerbe [De incertitudine et vanitate scientiarum (1526)]*. Wollgast, Siegfried (Hg.). Güpner, Gerhard (Übers.). Berlin
- Palisca, Claude V. (1985): *Humanism in Italian Renaissance Musical Thought*. New Haven, London
- Palmieri, Matteo (1982): *Vita Civile*. Belloni, Gino (Hg.). Florenz (= *Istituto nazionale di studi sul rinascimento. Studi e testi* 7)
- Pizan, Christine de (1990): *Das Buch von der Stadt der Frauen*. Zimmermann, Margarete (Übers.). München, S. 183-185
- Platon: *Sämtliche Werke*, Bd. 3, Phaidon, Politeia. Otto, Walter F. u.a. (Hg.). Schleiermacher, Friedrich (Übers.). Hamburg
- Quirini, Lauro (1886): *Laurus Quirinus nobilissimae et eloquentissimae virgini Isotae Nogarolæ salutem plurimam dicit...* In: Abel, Eugen (Hg.): *Isotae Nogarolae Veronensis opera quae supersunt omnia*. Bd. II., Wien, Budapest, S. 9-22
- Régnier-Bohler, Danielle (1997): *Mann und Frau in der französischen Hausliteratur um 1400. Le Livre du Chevalier de la Tour Landry pour l'enseignement de ses filles (1371)*. In: Schnell, Rüdiger (Hg.): *Text und Geschlecht. Mann und Frau in Eheschriften der frühen Neuzeit*. Frankfurt a. M., S. 253-279
- Sacré, Dirk (1994): *Die Frau in den Werken des italienischen Humanisten Giovanni M. A. Carrara*. In: Schmidt, Paul Gerhard (Hg.): *Die Frau in der Renaissance*. Wiesbaden (= *Wolfenbütteler Abhandlungen zur Renaissanceforschung* 14), S. 81-97
- Silvio, Enea (1889): *Äneas Sylvius' Traktat über die Erziehung der Kinder*. Galliker, P. (Hg.). Freiburg (= *Bibliothek der katholischen Pädagogik* 2)

- Sowards, Jesse K. (1982): Erasmus and the Education of Women. In: Sixteenth Century Journal 13, 4, S. 77-89
- Vecchi, Giuseppe (1966): Educazione musicale, scuola e società nell'opera didascalica di Francesco da Barberino. In: Quadrivium 7, S. 5-29
- Vegio, Maffeo (1511): De educatione liberorum. In: Vegii, Maphei: De Educatione Liberorum et eorum claris moribus libri sex [...]. Paris
- Vegio, Maffeo (1889): Erziehungslehre. Einleitung, Übersetzung und Erläuterungen. In: Kopp, K. A. (Hg.): Mapheus Vegius und Äneas Sylvius: Pädagogische Schriften. Freiburg (= Bibliothek der katholischen Pädagogik 2)
- Vives, Johann Ludwig (1912): Die Erziehung der Christin. In: Edelbluth, Th. (Hg.): Johann Ludwig Vives' pädagogische Hauptschriften: „Die Erziehung der Christin“ und „Über die Wissenschaften“. Paderborn
- Vives, Juan Luis (1996): De Institutione Feminae Christianae. Liber Primus. Introduction, Critical Edition, Translation and Notes. Fantazzi, C. & Matheussen, C. (Hg.). Leiden, New York, Köln (= Selected Works of J. L. Vives 6)
- Woodward, William Harrison (1996): Vittorino da Feltre and other Humanist Educators. New York, 1963; Reprint Toronto
- ak, Sabine (1979): Musik als „Ehr und Zier“ im mittelalterlichen Reich. Studien zur Musik im höfischen Leben, Recht und Zeremoniell. Neuss

Dr. Dietrich Helms

Auf der Söhle 20

33102 Paderborn

„Auf dieser trutzigen Burg im schönen bergischen Lande“

Die Reichstagungen des Berufsstandes der deutschen Komponisten im Kontext der NS-Musikpolitik

Als im Mai 1936 die erste *Reichstagung des Berufsstandes der deutschen Komponisten* auf Schloss Burg stattfand, war das - zumindest offiziell wichtigste¹ - kulturpolitische Instrument der Nationalsozialisten, die Reichskulturkammer (RKK), zweieinhalb Jahre alt. Erhard Krieger, der Landesleiter der RKK für den Gau Düsseldorf (vgl. Hinkel 1937, S. 109), hatte auf Schloss Burg bereits die Veranstaltungsreihe der Burgmusiken als ein - wie er selbst betont - „Kraftzentrum neuer deutscher Musikkultur“ installiert,² nun sorgte er dafür, dass hier auch die *Reichstagung* stattfand. Um es vorweg zu sagen: Ein herausragendes Ereignis war das Treffen kaum zu nennen (ebensowenig die Tagungen der nächsten beiden Jahre). Im Veranstaltungsbericht der *Deutschen Musik-Zeitung* (37, 1936, S. 37) heisst es fast entschuldigend: „Daß nicht ohne weiteres die Komponisten aus dem ganzen Reich zu einer solchen Tagung erscheinen können, versteht sich.“ Damit war die enttäuschende Tatsache umschrieben, dass außer dem Leiter der Reichsfachschaft der deutschen Komponisten, dem nicht gerade aufregenden Paul Graener, wenig Komponistenprominenz anwesend war; auch RKK-Präsident Joseph Goebbels war nicht geneigt zu kommen, ließ sich aber durch den ebenso wendigen wie wichtigen Reichskulturwalter Hans Hinkel vertreten.

¹ Martin Thrun beschreibt die Bedeutung der Reichsmusikkammer so: „Musikpolitischer Anspruch und musikpolitische Wirklichkeit lagen [...] weit auseinander. [...] Der Blick auf die Gesamtheit der Reichsministerien und ihre nachgeordneten Dienststellen wie auf die Gesamtheit der Kulturämter der Partei lehrt, daß die Reichsmusikkammer, die Standesorganisation ‘arischer’ Musiker, zum Befehlsempfänger degradiert wurde“ (Thrun 1984, S. 81).

² *Meine Heimat*, Mai 1936. Zit. nach dem von Friedrich Siemssen verfaßten Beitrag über die *Reichstagungen* (Siemssen 1993).

In seiner Ansprache³ betont Hinkel die Bedeutung der Reichsmusikkammer (RMK) innerhalb der RKK, die „eines der wichtigsten Regimenter in der neuen kulturellen Front“ sei (700), wie es im an die sogenannte „Kampfzeit“ gemahnenden Sprachduktus heißt. Die drei Jahre der Nazi-Herrschaft werden - auch dies höchst charakteristisch - als Zeit der „Säuberung und Reinigung“ bezeichnet (700). Die RMK wird nämlich immer wieder mit dem Hinweis auf Krankheit bzw. Säuberung vom „Unreinen“ legitimiert.⁴ „Gerade hinsichtlich der Reinigung fällt der Reichsmusikkammer eine überaus wichtige und verantwortungsvolle Aufgabe zu“, schreibt 1937 deren Präsident Peter Raabe und legt Wert auf die Forderung, jeder Stand müsse „auch dafür sorgen, daß er selbst sauber ist“ (Raabe 1937, S. 93).

Nicht nur mit der Säuberungs-Metaphorik greift Hans Hinkel in seiner auf Schloss Burg gehaltenen Ansprache auf eine geläufige Redefigur zurück. Im gleichen Zusammenhang bezeichnet er die ersten Jahre der NS-Herrschaft - nun positiv gewendet - als „Grundsteinlegung für einen neuen Dom des deutschen Kulturlebens“ (700). Wie jüngst Klaus Englert darlegte, wurde der traditionelle „Traum von der Kathedrale, die das Volk zusammenführen und vereinen sollte“, auch „im unchristlichen Dritten Reich“ weitergeträumt - und durchaus nicht nur metaphorisch: „Gerade das nationalsozialistische Deutschland schwelgte in der Vision von einem Staatsdom“ (Englert 1999, S. 16), der die Idee aus dem frühen 19. Jahrhundert aufgreift, Nationaltempel als Erinnerungsdenkmal der Leipziger Schlacht von 1813 zu errichten (vgl. Nipperdey 1977). Die hier hineinspielende Begeisterung für das Mittelalter (besser: für ein national gefärbtes Bild vom Mittelalter), die Vorstellung von einer metaphysisch überhöhten Volksgemeinschaft, der kunstreligiöse Diskurs, das Ineinander von Säkularisierung und Sakralisierung (ebd., S. 421), all dies sind wesentliche Bestandteile einer Codierung von nationaler Identität (vgl. Giesen 1993; zum „transzendente[n] Code der Romantik“ S. 130-162), auf die im Nationalsozialismus zurückgegriffen werden konnte.

Gleichsam das weltliche Gegenstück zur mittelalterlichen Kathedrale ist die Burg. Somit ist es mehr als Höflichkeit dem Veranstaltungsort gegenüber, wenn Hans Hinkel im Mai 1936 mehrfach das Ambiente der Reichstagung hervorhebt. „Wir freuen uns“, heißt es, „daß es geplant ist, sich auch in Zukunft alljährlich im Frühling, der Zeit der Freude und Lebensbejahung, wenige Tage nach dem nationalen Feiertag des deutschen Volkes [gemeint ist der als ‘Ausdruck der Volksgemeinschaft’ begangene 1. Mai (Jensen 1998)] auf dieser trutzigen Burg im schönen bergischen Lande zu versammeln“ (701).

³ Veröffentlicht in: ZfM 103 (1936), S. 699-702. Die weiteren Zitate aus dieser Rede werden im Haupttext nachgewiesen.

⁴ Zur Entstehung der Reichsmusikkammer vgl. Splitt 1994.

Vermutlich war es auch die mittelalterliche Prägung des Ortes, die Paul Graener auf die Idee brachte, Schloss Burg „im geistigen Anschluß an die vom Führer geschaffenen Ordensburgen für den Führernachwuchs der Bewegung zu einer *Ordensburg deutscher Komponisten* werden zu lassen“ (Graener 1936; das kursiv Gesetzte ist im Original gesperrt). Graener schwamm damit insofern im Zeitstrom, als wenige Tage vor der Zusammenkunft der Komponisten die drei sog. Ordensburgen in Pommern, in der Eifel und im Allgäu eingeweiht worden waren (Weiß 1998). Dass eine Verbindung hergestellt wird von Schulungszentren für die Parteielite mit Zusammenkünften von Komponisten, „um sich gegenseitig Rechenschaft über das Erreichte zu geben“, zeugt einerseits von Graeners Naivität, andererseits ist dies aber auch Ergebnis des Widerstrebens der NS-Führung, die Funktion der sogenannten Ausleseschulen klar zu bestimmen (vgl. Scholtz 1973, S. 9f.). Genau in diesem Sinn ist Graeners Plan einer Ordensburg nicht konkret, sondern eher assoziativ zu füllen, und gehört darum in ein Ensemble von Vorstellungen, die durch eine mythische Grundstruktur (vgl. Giesen 1993, S. 149f.) geprägt sind. Derartige Vorstellungen „verweisen auf eine [...] mit den Koordinaten der Gegenwart nicht genau bestimmbare Welt“ und sind gerade deshalb zur Identitätsfindung geeignet (ebd., S. 150).

Dies kann an einem weiteren Beispiel beleuchtet werden. Das 1933er November-Heft der Zeitschrift *Musik im Zeitbewußtsein* war der gerade vollzogenen Gründung der Reichskulturkammer, insbesondere deren Musikkammer gewidmet. Friedrich Mahling beschreibt, wie die Idee zu einer Musikkammer durch die Fachgruppe Musik des *Kampfbundes für deutsche Kultur* vorbereitet wurde, und zitiert ausführlich die Denkschrift vom Dezember 1932. Das ‘wahre Wesen der Musik’ wird hier folgendermaßen erfasst: „*Musik ist selbst ein kosmisches Abbild*“ (Mahling 1933, S. 4).⁵ Auch hier wird auf etwas nicht genau Bestimmbares, jedenfalls aber Umgreifendes angespielt: indem nämlich ein Musikbegriff restituiert wird, den man mit ‘Mittelalter’ in Verbindung bringen konnte, ein Musikbegriff, der traditionsmächtig wirkte und erst durch die von den Nationalsozialisten perhorreszierte Aufklärung (vgl. Reichel 1993, S. 75)⁶ entscheidend erschüttert wurde. Bezeichnend ist vor allem, dass es nicht um ein Denken geht, das Raum lässt für verschiedene Stile und Bereiche, für Institutionen, für geschichtlich und geographisch zu unterscheidende Musikbereiche, sondern um einen Musikbegriff, der enthistorisiert und deshalb allumfassend ist. Analog hierzu soll der zu schaffenden Musikkammer die „*Idee der Ganzheit*“ zugrunde liegen: „Der sozia-

⁵ Hier wie in den folgenden Zitaten ist das kursiv Gesetzte im Original gesperrt gedruckt.

⁶ Vgl. auch ebd., S. 83: Die Nationalsozialisten "bemühten [...] sich nach Kräften, die bürgerliche Emanzipation der Kunst aus ihrer Einbindung in die vormoderne Sphäre von Magie, religiösem Kult und höfischem Ritual rückgängig zu machen."

le Organismus ist, soziologisch gesehen, ein *Ganzes*. Er ist der organisatorische Ausdruck des gesamten kulturellen Lebens eines Volkes. Die D.M.M.K. [Deutsche Musiker- und Musikkammer] muss als Abbild des 'großen Organismus' ebenfalls eine *Ganzheit* darstellen. Diese 'Ganzheit' ist für die D.M.M.K. in dem Begriff der *Berufsständischen Einheit* gegeben". Da die „*Ganzheitsidee* des sozialen Organismus [...] *Volk*" heißt und dessen Identität somit völkisch definiert ist, wird von vornherein - trotz aller Einheitsbeschwörungen - der Möglichkeit zur Exklusion Raum gegeben (Mahling 1933, S. 5-6).

Im gleichen Heft der Zeitschrift spannt der renommierte Musikhistoriker Arnold Schering den Bogen von einer mittelalterlichen Musikerbruderschaft zur Reichsmusikkammer. Das Zwischenstadium des sog. 'freien Künstlers' habe diesen „isoliert, ihn von der Allgemeinheit abgelöst, ihm die wohltuende Kraft geistverbundener Kollegialität genommen" und habe ihn gezwungen, „um sich zu erhalten, den Kampf gegen alle aufzunehmen" (Schering 1933, S. 18).

Schering entwirft das Gegenbild zur 'Ganzheitsidee' der Reichsmusikkammer, das in der Vorstellung der Nationalsozialisten im vielgeschmähten Liberalismus der sogenannten „Systemzeit" gipfelte. Dass hier ein für den Nationalsozialismus zentraler Denkansatz vorliegt, zeigte jüngst Bettina Schlüter: Derartige Zeitdiagnosen lenken nämlich den Blick auf „Folgen eines gesellschaftlichen Umbruchs, der in der neueren Forschung als Vorgang der Ausdifferenzierung gekennzeichnet wird. Einzelne, vormals eng miteinander verschränkte Bereiche der Gesellschaft [...] haben eine weitgehende Autonomie erlangt und entziehen sich einer Reintegration auf höherer Ebene, die als übergeordnete Instanz gemeinsame, verbindliche Maximen vorgeben könnte. Der Verlust gemeinsamer Bezugspunkte, aus denen Ordnung und damit zugleich auch Sinn bezogen werden könnte, und das Gegeneinander verschiedener, sich wechselseitig relativierender Perspektiven gibt den Blick auf den Konstruktionscharakter und auf die Kontingenz der gesellschaftlichen Realität frei. [...] Zentrum und Ausgangspunkt des programmatischen Entwurfs, den die 'Bewegung'⁷ einer so wahrgenommenen Realität entgegenstellt, liegen in der Installation einer übergeordneten Instanz, die 'ethischen und religiösen Halt' vermitteln soll. Mit der [...] Einführung eines Fixpunktes, der unhintergebar gesetzt wird [...], versucht die 'Bewegung', dem Problem der Kontingenz, der Erfahrung, daß es sich um eine selbstgeschaffene Realität handelt, zu begegnen. Natur und Religion sind Bereiche, aus denen solche Ursprungsannahmen gewonnen werden können, da sie sich selbst der Logik einer 'selbstgeschaffenen Welt' zu entziehen scheinen. Damit werden der Gesellschaft

⁷ „Bewegung" meint hier im engeren Sinn „Kirchenmusikalische Erneuerungsbewegung"; der Begriff kann in unserem Zusammenhang aber ohne Bedeutungsveränderung auf andere Bereiche des Kulturlebens, ja auf die „Nationalsozialistische Bewegung" insgesamt ausgedehnt werden.

Bereiche des Authentischen reserviert" (Schlüter 1999, S. 131f.). Die Idee der Ganzheit, des Unteilbaren, verklärt in der Metapher vom kosmischen Abbild, werden gegen die moderne Erfahrung von Ausdifferenzierung, Zufälligkeit und Konstruiertheit der Gesellschaft gesetzt: „Ursprüngliche Einheit, Reinheit und Macht sind das Maß aller Dinge und das Ziel aller Intentionen" (Bärsch 1998, S. 340).⁸

Zentral für dieses Denken ist die „Idee des Organizismus", die wiederum ins frühe 19. Jahrhundert zurückverfolgt werden kann: „Der Organismus, in dem jedes Glied unmittelbar Symbol des Ganzen ist, wurde von den Frühromantikern gegen die Übermacht des analytischen Geistes gerichtet und von vielen Ästhetikern der nachfolgenden Zeit wurde diese Vorstellung auf die Kunstwerke übertragen" (Englert 1999, S. 10).⁹ Das Ineinanderfließen von 'organischer Gesellschaft' und 'organischem Kunstwerk' - die im Abbild-Verhältnis zueinander stehen - hat Konsequenzen, sowohl für den Künstler wie auch für den Politiker.

In seiner Ansprache anlässlich der Eröffnung der Reichskulturkammer nennt Joseph Goebbels das „vielleicht [...] schlimmste Vergehen der künstlerisch schaffenden Menschen der vergangenen Epoche: daß sie nicht mehr in organischer Beziehung zum Volke selbst standen" (Goebbels 1971, S. 134). Die Wiederherstellung eines ganzheitlichen Gesellschafts-Organismus, in dem auch der Künstler einen unverrückbaren Platz hat, reklamieren die Nationalsozialisten für sich. Hans Hinkel variiert die Aussage seines Dienstherrn Goebbels, wenn er in seiner Rede auf Schloss Burg Paul Graener als Beispiel des volksverbundenen Komponisten darstellt, weil nämlich „der kleinste Pimpf der Bewegung ebenso in ihm den Kameraden sieht wie der gereifte und bewährte Professor in Amt und Würden" (700) - oder wenn er das Erlebnis der „Kameradschaft unseres fleißigen, ehrlichen Volkes" als Anregung für das künstlerische Schaffen empfiehlt (701).

Das Ideal des Künstlers wird von Goebbels in seiner Hamburger Rede zur Eröffnung der 2. Reichs-Theaterfestwoche 1935 so beschrieben: „Der Künstler ist [...] der vornehmste geistige Diener seines eigenen Volkes und seines eigenen Volkstums. Aus dem Volke selbst steigt er empor, und zum Volke muss er deshalb immer wieder zurück" (Goebbels 1971, S. 221). Paradigmatisch für einen derartigen 'Volkskünstler' steht Hans Sachs, wohlgemerkt: die von Richard Wagner geschaffene Opernfigur.

⁸ Bärsch macht deutlich, daß „im Versuch der Konzentration der Gesellschaft durch die Imagination nationaler Identität selbst beim Wegfall des Glaubens an Gott religiöse Deutungsmuster enthalten sind", indem z. B., „wenn an die Wirkung des Heiligen Geistes nicht mehr geglaubt wird", „die Rasse zur Substanz des Volkes" erklärt und somit der (christliche) unitas-Gedanke erhalten werden kann (S. 362).

⁹ Der „inflationäre Gebrauch" des Wortes 'organisch' im Nationalsozialismus wird von Cornelia Schmitz-Berning (1998, S. 450ff.) beobachtet.

Dies trifft sich mit der vor kurzem von Hans Rudolf Vaget formulierten These, vor allem in den *Meistersingern von Nürnberg* hätte sich die politische Wirksamkeit des nationalsozialistischen Wagner-Kults gebündelt (Vaget 2000, S. 278).¹⁰ Die politisch-ästhetische Symbiose (vgl. Reichel 1993, S. 46-78 u. passim) wurde erfahrbar - und zwar mit größtem Nachdruck - am Tag von Potsdam, jener geschichtsträchtigen Konstituierung des Reichstages am 21. März 1933, die als „Volksfest der nationalen Erhebung“ und als nationales Versöhnungsfest ausgegeben“ (Vaget 2000, S. 266; für die folgenden Ausführungen vgl. ebd., S. 268ff.) wurde. „Den geistigen Zusammenschluß und die nötige Abrundung“ erhielt der Festtag durch die abendliche *Meistersinger*-Aufführung in der Berliner Staatsoper.¹¹ Während des Schlussbildes, der sogenannten Festwiese, wurde das Ineinanderfließen von Politik und Kunst auf der Bühne und auf der Straße inszeniert: Einerseits zog während des Bühnenjubels des Nürnberger Volks ein Fackelzug der SA und der SS zur Staatsoper, um am Ende der Vorstellung Hitler zu huldigen; andererseits wurden die Choristen angewiesen, sich beim „Wach-auf“-Chor - im Bühnengeschehen eine Ehrung der Nürnberger an ‘ihren’ Hans Sachs - der Mittelloge zuzuwenden, in der der neue Reichskanzler saß. Vaget hebt zwei Momente dieser Politisierung und Ästhetisierung beispielhaft vereinenden Veranstaltung hervor: „Zum einen die Konstruktion Nürnbergs als einer monokulturellen, auf seine Kunst, Geschichte und Eigenart stolzen Volksgemeinschaft; zum anderen die Konzeption des Hans Sachs als eines vom Volk akklamierten und umjubelten Führers von charismatischer Autorität“ (Vaget 2000, S. 270).¹²

Die Vorstellung des ‘mit seinem Volk eins gewordenen’ Künstlers¹³ ist wesentlicher Bestandteil der Idee des Organizismus. Die hierin wurzelnde Gesamtkunstwerk-Idee wird aufgrund der gerade in Deutschland traditionsstarken „Interdependenz zwischen Ästhetik und Politik“ auch für den politischen Bereich bedeutsam: „Der Politik liegt in diesem Sinne die gestaltgebende Kraft der *poesis* zugrunde, ohne die die Gemeinschaft nicht ihr Wesen erreichen könne“ (Englert 1999, S. 13f.).

¹⁰ Zum Verhältnis Hitler-Wagner vgl. auch Borchmeyer 2000 (insbesondere die Beiträge von Hans Rudolf Vaget, Dina Porat und Paul Lawrence Rose).

¹¹ Übrigens unter Mitwirkung des Juden Emanuel List, der noch im gleichen Jahr Deutschland verlassen mußte.

¹² Ein anderes Beispiel aus der Frühzeit des Nazi-Regimes bietet die Berliner Inszenierung der Preußen-Oper *Der Freikorporal* von Georg Vollerthun, in der die Garde der ‘langen Kerls’ von Hitlers SS-Leibstandarte dargestellt wurde; vgl. Boresch 1999, S. 89.

¹³ Bereits am 11. Februar 1933 schreibt Gerhard Tischer in der *Deutschen Musik-Zeitung*: „Auch der Künstler ist ein Führer des Volkes, aber eben nur, wenn er mit seinem Volk eins geworden ist“ (DMZ 34 [1933], S. 67).

Den Anspruch, das Gesamte zu repräsentieren bzw. ausdifferenzierte Teilbereiche wieder zur Synthese zu bringen, erhebt Goebbels in seiner Reichstheaterfestwochen-Rede von 1935 in aller Deutlichkeit: "Die Kunst gehöre den Künstlern und die Wirtschaft gehöre den Wirtschaftlern und die Börse gehöre den Bankiers und die Landwirtschaft gehöre den Landwirten und der Kleinhandel gehöre den Kleinhändlern und das Handwerk gehöre den Handwerkern. Das würde auf die Dauer eine vollkommene Auflösung unseres öffentlichen Lebens nach sich ziehen. Der Nationalsozialismus ist nicht nur eine *politische* Lehre, er ist eine *totale* und *umfassende* Gesamtschau aller öffentlichen Dinge. Er muß deshalb die selbstverständliche Grundlage unseres ganzen Lebens werden" (Goebbels 1971, S. 227). In der gleichen Rede stellt Goebbels klar, dass mit 'Gesamtschau' nichts anderes als 'Gesamtkunstwerk' gemeint ist: „Die nationalsozialistische Bewegung [...] kam an sich aus künstlerischen Urgründen. Sie sah *auch* in der Politik nicht ein bloßes Handwerk, sondern sie meinte, dass die Politik eigentlich die edelste und größte aller Künste sei. Denn so, wie der Bildhauer aus dem toten Stein eine Leben atmende Gestalt meißelt, und so, wie der Maler Farbe in Leben verwandelt, und so, wie der Komponist die toten Töne in himmelentrückende Melodien umsetzt, so hat der Politiker und Staatsmann eigentlich keine andere Aufgabe, als eine amorphe Masse in ein lebendiges Volk zu verwandeln. Deshalb gehören auch Kunst und Politik zusammen" (ebd., S. 220).

Zwei Jahre zuvor, zur Eröffnung der Reichskulturkammer, hatte Goebbels die nationalsozialistischen Ansprüche noch wesentlich zurückhaltender formuliert: Die Nationalsozialisten wollten „nur die guten Schutzpatrone der deutschen Kunst und Kultur auf allen Gebieten sein" (ebd., S. 138). Die offensichtliche Entwicklung in Richtung auf ein politisches Modell, das „Gesamtkunstwerk Deutschland" heißt (vgl. Englert 1999, S. 17), geht einher mit einer Wandlung des 'Führer'-Images: „Die symbolische Bedeutung Hitlers änderte sich mit seiner Ernennung zum Reichskanzler fundamental. Er sollte jetzt nicht mehr nur die Partei, sondern das ganze Volk, den Staat und das neue 'Dritte Reich' im Sinne einer Zeitenwende repräsentieren. Aus dem randalierenden 'Trommler' sollte ein veritabler Staatsmann werden" (Behrenbeck 1996, S. 59).

Der Staatsmann wurde zunehmend als auratischer Künstler aufgebaut.

Die *Reichstagung des Berufsstandes der deutschen Komponisten* 1936 auf Schloss Burg zeigt einerseits, wie wenig Bedeutung derartiger Gremienarbeit im Nationalsozialismus zukam,¹⁴ andererseits ist sie ein Schritt auf dem Weg zu ei-

¹⁴ Offenbar blieb die nur scheinbare Geschäftigkeit auch manchen 'Volksgenossen' nicht verborgen: Ein „bekannter Komponist aus Mitteldeutschland" nahm in einer Leserzuschrift an die *Deutsche Musik-Zeitung* zur Rede Paul Graeners auf der Berliner Komponistentagung im Februar 1936 kritisch Stellung: „Sollte man auf dem

nem erweiterten Hitler-Bild. In diesem Sinn war es wohl die wichtigste Funktion der Rede Hans Hinkels, neue Sprachformeln einzuüben: Hinkel bezeichnet Hitler zweimal kurz hintereinander als bedeutenden Künstler und schließt seine Rede „mit dreifachem Siegheil [...] auf Adolf Hitler, den größten Künstler unserer Nation“. Ein Jahr später ist daraus eine offizielle Sprachregelung geworden: Im Vorwort des *Handbuchs der Reichskulturkammer* wird bereits selbstverständlich von Hitler als „dem ersten Künstler der Nation“ gesprochen (Hinkel 1937, S. 11; zur künstlerischen Produktion Hilers vgl. Werckmeister 1997). Er ist nicht mehr der trommelnde Barbar,¹⁵ sondern der Volks-Künstler, der zweite Hans Sachs, der - statt vom idealen Volk der Nürnberger - nun vom realen deutschen Volk akklamiert wird.

Literatur

- Bärsch, Claus-Ekkehard (1998): Die politische Religion des Nationalsozialismus. Die religiöse Dimension des NS-Ideologie in den Schriften von Dietrich Eckart, Joseph Goebbels, Alfred Rosenberg und Adolf Hitler. München
- Behrenbeck, Susanne (1996): „Der Führer“. Die Einführung eines politischen Markenartikels. In: Diesener, Gerald & Gries, Rainer (Hg.): Propaganda in Deutschland. Zur Geschichte der politischen Massenbeeinflussung im 20. Jahrhundert. Darmstadt, S. 51-78
- Borchmeyer, Dieter u.a. (Hg.) (2000): Richard Wagner und die Juden. Stuttgart-Weimar
- Boresch, Hans-Werner (1999): 'Zersetzender Intellektualismus' und 'apodiktischer Glaube'. Die Nationalsozialisten in der Tradition des Antirationalismus. In: Sonntag u. a. (1999), S. 64-91
- Englert, Klaus (1999): Der Traum vom Gesamtkunstwerk. Das ästhetische Dispositiv der Moderne? In: Zeitschrift für Ästhetik und Allgemeine Kunstwissenschaft 44, S. 5-25
- Giesen, Bernhard (1993): Die Intellektuellen und die Nation. Eine deutsche Achsenzeit. Frankfurt a. M.
- Goebbels, Joseph (1971): Reden. 1932-1945. Heiber, Helmut (Hg.). Bd. 1. Düsseldorf

Kunstgebiet wirklich noch in den alten Systemmethoden stecken, indem man glaubt, uns mit schönen Reden begeistern zu können?" (DMZ 37 [1936], S. 87).

¹⁵ In seiner Rede anlässlich der Eröffnung der RKK klagt Goebbels: „Kein Vorwurf hat uns in der Vergangenheit so tief zu treffen vermocht wie der, daß der Nationalsozialismus geistige Barbarei sei und am Ende zur kulturellen Vernichtung des Lebens unseres Volkes führen müsse" (Goebbels 1971, S. 138).

- Graener, Paul (1936): Ziel, Absicht und Arbeit des Berufsstandes der deutschen Komponisten. Rede des Führers des Berufsstandes der deutschen Komponisten, Prof. Dr. h. c. Paul Graener, Berlin [Zusammenfassung]. In: ZfM 103 (1936), S. 702
- Hinkel, Hans (Hg.) (1937): Handbuch der Reichskulturkammer. Bearb. von Gerichtsassessor Günther Gentz. Berlin
- Jensen, Uffa (1998): [Art.] Fei ergestaltung. In: Benz, Wolfgang u.a. (Hg.): Enzyklopädie des Nationalsozialismus. 2. Aufl. München, S. 459
- Mahling, Friedrich (1933): Die Idee der „deutschen Musiker- und Musikkammer“ wie sie vom Reichskartell der deutschen Musikerschaft ausgearbeitet und vertreten wurde. In: Musik im Zeitbewußtsein. Amtliche Zeitschrift des Reichskartells der Deutschen Musikerschaft 1, H. 6 (18.11.1933), S. 2-10
- Nipperdey, Thomas (1977): Kirchen als Nationaldenkmal. Die Pläne von 1815. In: Griesbach, Lucius & Renger, Konrad (Hg.): Festschrift für Otto von Simson zum 65. Geburtstag. Frankfurt a. M. etc., S. 412-431
- Raabe, Peter : Wesen und Aufgaben der Reichsmusikkammer. In: Hinkel (1937), S. 91-94
- Reichel, Peter (1993): Der schöne Schein des Dritten Reiches. Faszination und Gewalt des Faschismus [Taschenbuchausgabe], Frankfurt a. M.
- Schering, Arnold (1933): Von der „Nikolai-Bruderschaft“ zur Reichsmusikkammer. In: Musik im Zeitbewußtsein 1, H. 6 (18.11.1933), S. 17-20
- Schlüter, Bettina (1999): Paradoxie und Ritualisierung - Die „Kirchenmusikalische Erneuerungsbewegung“ und der Nationalsozialismus. In: Sonntag u. a. (1999), S. 130-145
- Schmitz-Berning, Cornelia (1998): Vokabular des Nationalsozialismus, Berlin-New York
- Scholtz, Harald (1973): NS-Ausleseschulen. Internatsschulen als Herrschaftsmittel des Führerstaates, Göttingen
- Siemssen, Friedrich (1993): Reichstagungen. In: „Und die Musik spielt dazu!“ Deutsche Tonkunst 1933-1945. Ausstellung des Faches Musikpädagogik in der Universitätsbibliothek Wuppertal. 18. Mai bis 11. Juni 1993 [Katalog (unveröff.)], S. 38
- Sonntag, Brunhilde u. a. (Hg.) (1999): Die dunkle Last. Musik und Nationalsozialismus. Köln (= Schriften zur Musikwissenschaft und Musiktheorie 3)
- Splitt, Gerhard (1994): Die „Säuberung“ der Reichsmusikkammer. Vorgeschichte - Planung - Durchführung. In: Weber, Horst (Hg.): Musik in der Emigration. 1933-1945. Verfolgung. Vertreibung. Rückwirkung. Symposium Essen, 10. bis 13. Juni 1992. Stuttgart-Weimar, S. 10-55
- Thrun, Martin (1984): Die Errichtung der Reichsmusikkammer. In: Heister, Hanns-Werner & Klein, Hans-Günter (Hg.): Musik und Musikpolitik im faschistischen Deutschland. Frankfurt a. M., S. 75-82
- Vaget, Hans Rudolf (2000): Wagner-Kult und nationalsozialistische Herrschaft. Hitler, Wagner, Thomas Mann und die „nationale Erhebung“. In: Friedländer, Saul &

Rüsen, Jörn (Hg.): Richard Wagner im Dritten Reich. Ein Schloss Elmau-Symposion. München, S. 264-282

Weiß, Hermann (1998): Ordensburgen. In: Benz, Wolfgang u. a. (Hg.): Enzyklopädie des Nationalsozialismus. 2. Aufl. München, S. 627

Werckmeister, O. K. (1997): Hitler the Artist. In: Critical Inquiry 23, S. 270-297

Dr. Hans-Werner Boresch

Laarmannstr. 26

44879 Bochum

THOMAS PHLEPS

Die richtige Methode oder Worüber Musikpädagogen sich streiten

Anmerkungen zur Funktion und zum Funktionieren von Solmisationssilben und ihren Produzenten in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts

„Die Schule ist mit der Zeit ein Versuchsfeld geworden, wo alle möglichen und unmöglichen Erfindungen ausprobiert werden.“ (Max Ast 1911, zit. n. Pfeffer 1992, S. 85)

„Methodenjägerei zur Erlangung des Treffsingers“ nennt Heinrich Werlé in einer seiner ersten Veröffentlichungen (1915, S. 317) den apparativen Einsatz, mit dem zu Anfang unseres Jahrhunderts der Unterrichtsbetrieb im Schulfach Gesang auf Effizienz getrimmt werden soll. Von Theodor Krauses Wandernote über die Singemaschine von Aloys Gusinde (‘wissenschaftlich’ begründet durch die ästhetische und gesundheitliche Ablehnung von Kreidenoten) bis zu den Tönenden Noten des Rektors E. Prinz reicht die Palette musikpädagogischer Hilfsmittel, die mit je wechselnder Begründung die traditionellen wie Tafel, Violine/Klavier oder Stimme des Lehrers als unzureichend erklären (weitere Kuriositäten in Pfeffer 1992, S. 83ff.).

„Methodenjägerei“ ist allerdings in der Musikpädagogik keine neue bzw. auf ‘neue Medien’ beschränkte Erscheinung. Seit Beginn des 19. Jahrhunderts wird die althergebrachte mechanische Abrichtung der Schüler „durch wiederholentliches Vorsingen und Nachsingenlassen“ – so der einflussreiche Schul- und Regierungsrat an der kurmärkischen Regierung in Potsdam, Bernhard Christoph Ludwig Natorp 1822 (zit. n. Nolte 1975, S. 36) – ab- und ein „stufenweise fortschreitende[r] methodische[r] Unterricht“ angemahnt. Die Faszination des Methodischen gründet im Einfluss der Pestalozzischen Vorstellungen zur „Elementarbildung“, einem „Elementarisieren“ aller Lerngegenstände in methodisch lückenloser Reihenfolge, und vor allem der Vorstellung, dass unter diesem „Joch der Methode“ (Pestalozzi 1803, zit. n. Rutschky 1988, S. 440) der Lehrende auf den Er-

folg des Unterrichts keinerlei Einfluss hat, der Bildungsstand des Lehrers in seiner Rolle als „sprechende Methode“ keine Rolle spielt. Die erste, wohl z.T. unter direktem Einfluss Pestalozzis erarbeitete *Gesangbildungslehre nach Pestalozzischen Grundsätzen pädagogisch begründet von Michael Traugott Pfeiffer methodisch bearbeitet von Hans Georg Nägeli* (Zürich 1810), die getreu dieser Vorstellungen das Singenlernen in eine riesige Stofffülle mit detailliertesten Arbeitsanweisungen zerlegt (und den Schülern mit Erreichen des 12. Lebensjahres tatsächlich das Singen einfacher Lieder gestattet), wird zum Auslöser einer kaum zu überblickenden Veröffentlichungswelle von Gesangbildungslehren, je nach Gusto basierend auf Ziffern-, Gehör- oder Notensingen. Ende des Jahrhunderts hält Arthur Oswald Stiehler in seinem Pamphlet *Das Lied als Gefühlsausdruck zunächst im Volksschulgesange* allen Methodikern – zuvörderst Nägeli, dem Stiehler (1890, S. 66) indes aufgrund seiner „schönen Lieder“ alle „Fehler“ verzeiht – vor, die musikalisch-technische Ausbildung, von der „das Volk gar nichts“ (ib., S. 73) habe, aus der Einheit Melodie-Rhythmus-Text gelöst und letztlich die staatlich anvisierte Gefühlserziehung nicht eingelöst zu haben.

Aber zur gleichen Zeit, als Stiehler mit Vehemenz (und gutem Blick auf die einsetzende Kriegserziehung) den Standpunkt vertritt, „daß der ganze Notenkram, gleichviel ob er auf einer, drei oder fünf Linien, oder gar auf Holzstangen sein jammerhaftes Dasein fristet – überhaupt nicht in die Volksschule gehört“ (ib., S. 56), beginnt eine zweite Welle methodischer Konzepte einzusetzen, jetzt allerdings unter neuen inhaltlichen Vorzeichen und mit strikter Ablehnung der Stofforientierung. Wenig mehr als 100 Jahre nach Nägeli fasst Richard Wicke zusammen: „Methoden und immer wieder Methoden zur Stoffaneignung! Wir brauchen keine solche Methoden. Große, neue Gesichtspunkte sind nötig. Ein solcher ist die Ermöglichung der Selbsttätigkeit und Selbständigkeit auch im Gesangsunterricht. Damit allein kann einer ästhetischen Erziehung gedient werden“ (Wicke 1912, S. 7).

Nichts sei „gefährlicher für eine neue Sache“ (hier die Verbindung von musikalischer Erziehung und Arbeitsschulgedanken), „als sie gleich in Methoden und Plansysteme zu zwängen“ (ib., S. 65). Gleichwohl führt Wicke als eines der musikpädagogischen „Erziehungsmittel“ eine Methode ein (cf. ib., S. 31-52), die er im Rahmen der stimmbildnerischen Einheit von Singen und Sprechen freilich weder als Methode noch als Stofflast begreift, sondern als „neues Prinzip“ (ib., S. 68). Wie man die Worte auch wählen mag, so arbeitet Wicke hier doch mit der methodischen Umsetzung eines Tonwortsystems – und zwar dem mathematisch-reinen Tonsystem des Eislebener Volksschullehrers Carl Eitz (1848-1924). Eitz hat dieses 1891 zum Zweck akustischer Untersuchungen entwickelte Silbensystem recht bald selbst auf schulpraktische Anwendungsbereiche übertragen, eine

erste auf Tonwortschrift basierende Singfibel herausgegeben und die „Bausteine“ seiner Tonwortmethodik vielerorts ausgeführt.

Die Anfang des Jahrhunderts sich formierenden Eitzianer oder – wie sie sich selbst nennen – „Tonwortfreunde“¹ treten nun in Konkurrenz zu einem zweiten, neu entwickelten bzw. aus England importierten „eminent einleuchtenden Weg zur Erfassung der musikalischen Kräfte“ (Stier 1964, S. 226): die Tonika-Do-Methode bzw. -Lehre, ab 1897 zunächst von Agnes Hundoeegger (1858-1927) in Deutschland eingeführt.² Die Machtkämpfe können beginnen und absorbieren über lange Jahre hinweg – im Prinzip bis in die späten 50er Jahre – so manche musikpädagogische Energie, die zu Gehaltvollerem hätte beitragen können. Über die Gründe gilt es sich klar zu werden.

Doch zuvor und aufs Notwendigste reduziert – beide Methoden sind des öfteren dargestellt worden (cf. bspw. kurzgefasst Pfeffer 1992, S. 62-66) –, ein Einblick in die jeweiligen Essentials: Tonwort wie Tonika-Do substituieren die „unsanglichen“ bzw. „unlogischen“ traditionellen Notennamen durch neue Silbensysteme, Tonika-Do ersetzt zudem die traditionellen Notenwerte durch Punktnotation und visualisiert die „unanschaulichen“ bzw. „unlogischen“ fünf Notenlinien (und Notenköpfe und -hälse) durch Handzeichen. Um allein die Unterschiede in den Möglichkeiten und Grenzen der Silbensysteme herauszugreifen:

Das Tonika-Do-System benutzt die in ihrem Silbenbestand an die guidonische Hexachordreihe erinnernden, dem englischen Tonic-Solfa entlehnten Tonsilben do-re-mi-fa-so-la-ti zur Darstellung der sieben Stufen der steigenden Durtonleiter. Die gleichen Tonverhältnisse in verschiedenen Tonarten werden also mit gleichen Tonsilben benannt, d.h. do-mi-so ist immer Tonika-Dreiklang, so-ti-re-fa immer Dominantseptakkord. Jedoch muss bereits bei Dominantabweichungen das Silbensystem umgestellt werden, d. h. die Dominante G wird zur Tonika do-

¹ Auch wenn die Eitzianer sich kurzzeitig als ‘Tonwortbund’ (gegr. 1907) organisieren, legen sie großen Wert auf ihre eher inhaltlich bedingte Zusammengehörigkeit.

Von 1912-1914 geben die Tonwortierer die Zeitschrift *Allgemeine deutsche Schulgesangsreform* (Monatsblätter zur Förderung musikalischer Volkskultur. Schriftleitung Raimund Heuler = Beilage zu *Die Sonde*. Monatsschrift für freie pädagogische Kritik. Hg. v. Felix Heuler, Paul Land & Raimund Heuler) heraus, die laut Pfeffer (1992, S. 82) „in Stil und Diktion Kampfblattcharakter“ trug, 1927-1932 *Das Tonwort* (Mitteilungen aus Theorie und Praxis des Tonwortes. Hg. v. Frank Bennedik & Wilhelm Stolte), 1932-1934 die Vierteljahresschrift *Musikalische Volksbildung* (Mitteilungen aus Theorie und Praxis des Tonwortes, Blätter für Fragen der musikalischen Erziehung. Hg. v. Markus Koch, ab Heft 3/1934 Adolf Strube).

² 1909 gründet Hundoeegger den ‘Tonika Do-Bund e.V. (nach 1945 als „Abteilung“ des Lippstädter Verlages Kistner & Siegel & Co. weitergeführt), Verein für musikalische Erziehung’ und – zur Verbreitung der Lehre – den Tonika Do-Verlag, in dem von 1926 bis 1941 auch die *Mitteilungen des Tonika Do-Bundes* (Schriftleitung Alfred Stier; nach 1945 weitergeführt als Rundschreiben des Tonika-Do-Bundes) erscheinen.

re-mi. Diese sogenannte Mutation gilt es um so häufiger zu vollziehen, je mehr das diatonische Feld verlassen wird und die Chromatik an Einfluss gewinnt, sprich: je komplexer bzw. moderner die Musik ist.³

Diesen mutierenden Brückenschlag benötigt das absolute Tonhöhen bezeichnende Eitzsche Tonwort nicht, da die chromatische Leiter zugrundegelegt wird. Die zwölf Töne werden – der Volksschullehrer Eitz geht dabei von g, dem tiefsten Ton der im Gesangunterricht bevorzugten Geige aus – mit zwölf Konsonanten im steten Wechsel von Augenblicks- und Dauerlauten (L-D-F-K-N-B-R-T-M-G-S-P) versehen und mit fünf Vokalen in alphabetischer Reihenfolge (a-e-i-o-u) verbunden. Auf diese Weise hat jeder chromatische Halbtonschritt seinen eigenen Konsonanten und jeder diatonische einen gemeinsamen Vokal, d. h. innerhalb einer zwölfstönig chromatisch-enharmonischen Konsonantenreihe werden Leitonschritte durch Vokalgleichheit bezeichnet und Ganztonschritte durch alphabetisch fortschreitende Vokalwechsel kenntlich gemacht.⁴

CDE-Notenbezeichnungen

<i>his</i>	<i>hisis</i>	<i>cisis</i>	<i>disis</i>	<i>eis</i>	<i>eisis</i>	<i>fisis</i>	<i>gisis</i>	<i>aisis</i>	<i>his</i>
<i>cis</i>	<i>dis</i>	<i>fis</i>	<i>gis</i>	<i>ais</i>					
c	d	e	f	g	a	b	h	c	
<i>des</i>	<i>es</i>	<i>ges</i>	<i>as</i>	<i>b</i>					
<i>deses</i>	<i>eses</i>	<i>fes</i>	<i>geses</i>	<i>ases</i>	<i>heses</i>	<i>ces</i>	<i>deses</i>		
	<i>feses</i>				<i>ceses</i>				

³ Mit großer Genugtuung weisen daher auch die Eitzianer immer wieder auf die 'Eingeständnisse' der Tonika-Do-Anhänger hin, dass bestimmte Verbindungen (bspw. Tonartübergänge nach der großen Unterterz) mit dem Mitteln der Tonika-Do-Lehre nicht mehr zu erfassen seien – so Frieda Loebenstein – oder Moll den Schwachpunkt des Gebäudes bilde – so Margarete Kuck (cf. bspw. Bennedik & Strube 1926, S. 13).

⁴ Den Liebhabern wunderlicher Zeichnungen sei zur Information über die „Logik“ des Eitzschen Systems Boehlands „Graphische Darstellung“ empfohlen (cf. Boehland 1933, S. 50).

Eitzsches Tonwort (absolute Tonhöhenbezeichnungen)

<i>Bu</i>		<i>Ta</i>		<i>Ge</i>	<i>Se</i>		<i>li</i>		<i>fo</i>		<i>nu</i>	<i>bu</i>
	<i>Ru</i>		<i>Ma</i>			<i>Pe</i>		<i>di</i>		<i>ko</i>		
<i>Bo</i>		<i>Tu</i>		<i>Ga</i>	<i>Sa</i>		<i>le</i>		<i>fi</i>		<i>no</i>	<i>bo</i>
<hr/>												
	<i>Ro</i>		<i>Mu</i>			<i>Pa</i>		<i>de</i>		<i>ki</i>		
Bi		To		Gu	Su		la		fe		ni	bi
	<i>Ri</i>		<i>Mo</i>			<i>Pu</i>		<i>da</i>		<i>ke</i>		
<hr/>												
<i>Be</i>		<i>Ti</i>		<i>Go</i>	<i>So</i>		<i>lu</i>		<i>fa</i>		<i>ne</i>	<i>be</i>
	<i>Re</i>		<i>Mi</i>			<i>Po</i>		<i>du</i>		<i>ka</i>		
<i>Ba</i>		<i>Te</i>		<i>Gi</i>	<i>Si</i>		<i>lo</i>		<i>fu</i>		<i>na</i>	<i>ba</i>

Tonika-Do (relative Tonhöhenbezeichnungen)

												(i = erhöht, u = erniedrigt)			
<i>tū</i>											<i>mū</i>				<i>tū</i>
<hr/>															
	di		ri			fi		si		li					
do		re		mi	fa		so		la		ti	do			
	ru		mu			su		lu		tu					
<hr/>															
										<i>fu</i>				<i>du</i>	

*

„Worte wirken Wunder!“
(Carl Eitz, zit. n. Merseberg 1936, S. 35)

Kritische Einwände zumal gegen das Eitzsche Tonwort lassen nicht lange auf sich warten. An prominenter Stelle wendet sich Hugo Riemann gegen „eine solche durchaus auf Trugschlüssen aufgebaute Methode, deren weitere Verbreitung durchaus nicht zu empfehlen ist. Erzielt dieselbe Resultate, so liegt das ganz bestimmt nicht an den Tonsilben, sondern an dem anderweiten Geschick und guten Willen der Lehrer“.⁵ Solche Resultate – bei Eitz wie Curwen – seien durch ein wenig Harmonielehre bequemer zu erreichen. ‘Durchausdurchaus’ zählt diese weitverbreitete Riemannssche Kritik in den mit paramilitärischem Sprachduktus

⁵ Hugo Riemann (1909): *Musik-Lexikon*. Leipzig: Hesse, S. 370: Stichwort „Eitz, Karl“; zit. n. Wicke 1912, S. 46.

geführten Richtungskämpfen zu den schärfsten Geschützen, die die Eitzgegner in der Folge bis in den bayrischen Landtag hinein auffahren lassen. Raimund Heuler tritt diesem Vorwurf der Produktion „zweifelhafter Surrogate“⁶ 1910 im Februar-Heft der *Sonde* mit seiner Replik *Dr. Hugo Riemann als Volksschulgesangpädagog* entgegen und Oskar Messmer (1911, S. 44) ruft in seinem „Versuch“ einer psychologischen Begründung der Tonwortmethode Arthur Oswald Stiehlers Verdict „Die größten Feinde des Gesangunterrichts in der Volksschule sind die Musiker von Fach“ in Erinnerung. Beide Eitzianer sind indes in einem Punkt gar nicht so uneins mit Riemann: Die Eitzsche Tonwortmethode beinhaltet nämlich neben dem Singen auf Tonnamen, dem Tonwortsystem und den als „musikalisches Einmaleins“ geführten sogenannten Tonalitätsübungen als vierten Baustein den Einsatz der musikalischen Wortschrift, laut Eitz gegenüber der allein historisch primären „Notenstenographie“ die „wortwörtliche Aufzeichnung des Musikalischen“ (Eitz 1914, S. 39f.), eine Art ‘Griffsschrift’ für Sänger, in der das Tonwort analog zur Instrumentaltechnik als „Kehlgriff“ wirke – so Gustav Borchers (zit. n. Stephani 1928, S. 215), mit seinen Leipziger Ferienlehrgängen um 1907 Eitzianer der ersten Stunde. Ein Beispiel aus der Eitzschen *Deutschen Singfibel* von 1899 (nach Heuler 1928, S. 29):⁷

Alle Vögel sind schon da

$\frac{4}{4}$ Mo - ola ke mo | bi mobi ke - e | da - ake la Mo |
 $\frac{4}{4}$ Su - u Mo o | ke ke da da | la kela Su - u |
 ke ke da da | la kela Su - u | Mo - ola ke mo |
 bi mobi ke - e | da - ake la Mo | Su - u Mo o |

Sowohl Heuler wie Messmer lehnen diese Buchstabentonschrift als „didaktische Verirrung“ (Heuler 1929, S. 188) bzw. pädagogischen „Umweg“ (Messmer 1911, S. 45) ab und präferieren den sofortigen Einsatz der Notenschrift, da die Tonworte vor allem klangliche Aufgaben zu lösen hätten. Überhaupt seien Tonwort und Tonwortverfahren zweierlei und könne man das betörende „Lied von dem Ton-

⁶ So steht es noch Ende der 20er Jahre im inzwischen Riemann-Einsteinschen *Lexikon* und wird es bspw. auf der 8. Reichsschulmusikwoche in Hannover 1929 – der ersten übrigens ohne Korreferat-Konfrontation von Eitz und Tonika-Do – von Paul Dehne (1930, S. 186) zustimmend zitiert.

⁷ Ebenso verfahren noch 1925 die ersten Schulliederbücher von Bennedik & Strube, *Fe-Pa-To* und *Tonwort-Liederbuch*, weiteres hierzu s. u.

namen, der alles ist und alles kann, in dem die ganze Methode steckt“ (Heuler 1929, S. 117), nicht mehr hören.⁸

Tonwortfreunde unter sich: Bei solch massiven Eingriffen in die wahre Tonwort-Lehre hört die Freundschaft auf. Während Eitz (1914, S. 43) Messmer als Randfigur en passant abfertigt, werden mit Heuler Anfang 1913 an neutralem Ort und von ‘Vertrauensmännern’ sekundiert Verhandlungen geführt – ergebnislos, so dass Eitz seine „tolerante Stellung in dieser Frage“ aufzugeben und dem „lieben Raimund“ die Tonwortfreundschaft aufzukündigen sich gezwungen sieht (cf. Briefwechsel Eitz-Heuler Dezember 1913 bis Januar 1914 in Heuler 1929, S. 36-43). Derart zum Abschied freigegeben, wird aufgrund fehlender Linientreue an Heuler, Anfang der 10er Jahre mit seinen Würzburger Kursen, zahlreichen Publikationen und Eingaben an offizielle Stellen immerhin der bedeutendste und wirkungsvollste Multiplikator des Tonworts, ein Exempel statuiert, das – im Dienste der Machtsicherung der Zentralfigur – innerparteiliche Diskussionen von vornherein ausschließt: An die Gepflogenheiten einer anderen alleinseligmachenden Kirche erinnernd, wird der einst und weiterhin um die Tonwortsache besorgte Heuler ohne Parteiausschlussverfahren von der „Gruppe Bennedik“ aus der Geschichte des Eitzschen Tonworts getilgt.⁹

Tonwortfreunde und ihre Gegner: Als das Tonwort *expressis verbis* im größten der deutschen Länder aus dem Gesangunterricht ausgegrenzt wird – mit Erlass vom 10. Januar 1914 ist es in Preußen verboten (cf. Nolte 1975, S. 108) –, stehen die Tonwortierer nicht nur unter erhöhtem Legitimationsdruck, sondern auch im verschärften Kreuzfeuer der Kritik. Unter den Scharfmachern findet sich auch der eingangs erwähnte Heinrich Werlé, der 1914 unter der Überschrift „Was ist uns das Eitzsche Tonwort?“ in der österreichischen *Musikpädagogischen Zeitschrift* Autoritäten vom Fach – Hugo Riemann, Georg Rolle, Georg Schumann und Friedrich Wiedermann – mit Negativurteilen aufmarschieren lässt – in allen vier Fällen angeblich aus der eigenen praktischen Erprobung gewonnen (cf. Werlé 1914, S. 125f.). Aus den Fällen wird der „Fall Werlé“, denn Heuler – von allen Vieren mit schriftlichen Bestätigungen versorgt, dass den Urteilen keinerlei Unterrichtsvorversuche vorausgegangen seien – strengt ob der „ungehobelten Ausfälle wider Eitz, Meßmer und mich“ eine Beleidigungsklage gegen den Tonwortfeind an (cf. Heuler 1929, S. 155-158) – ohne Erfolg, aber die Sache versickert wohl

⁸ Auch für diese Verbindung gibt es indes eine positiv verlaufene psychologische Untersuchung. Frank Bennedik weist 1914 empirisch nach, dass das Tonwort das „natürlichste“, weil „ohrenfälligste“ „Bindeglied zwischen Note und Tonvorstellungen“ ist (Benedik 1914, S. 41) – anhand dreier (!) Versuchspersonen, was immerhin die philosophische Fakultät der Universität Jena zur Annahme der Dissertation bewogen hat.

⁹ Bspw. aus der 2., von Frank Bennedik 1928, also nach dem Tode des Verfassers besorgten Auflage der Eitzschen *Bausteine*; cf. dazu Heuler 1929, S. 107f.

auch, weil gegenüber solch „Spiegelfechtereier“ ab August 1914 echte Feinde auf dem Programm stehen.

Die Sache aber ist mitnichten ausgestanden, denn Werlé meldet sich, kaum sind die Schulmänner ‘im Felde unbesiegt’ heimgekehrt, erneut am Nebenkriegsschauplatz. Austragungsort diesmal die Berliner Schulmusikwoche 1921, deren „dramatische[m] Höhepunkt“, so Max Schipke (1921, S. 31) über den „nicht mißzuverstehende[n]“ Vortrag von Eitz gegen die Notenschrift-Stenographie und -Unanschaulichkeit, ein ebensolcher klassischer Klassenkonflikt vorausgeht, als auf Werlés nachdrücklichen Wunsch sein hessischer Kollege Heinrich Müller ein Gespräch mit Eitz vermittelt:

Eitz verhielt sich abweisend, da Werlé „nach der Polizei“ gerufen habe, um das Tonwort zu unterdrücken und äußerte u. a.: „Sie haben sich mir gegenüber als Gelehrten aufgespielt.“ Werlé: „Ich bin ein Gelehrter; ich habe eine vollwertige musikalisch-akademische Ausbildung aufzuweisen.“ Eitz: „Ich nicht!“ (Müller 1921, S. 135).

Obgleich die Schriftleitung der *Halbmonatsschrift für Schulmusikpflege* in den Worten Ernst Pauls (1921, S. 90) mit der deutschen(!) „Neigung zum Methodenfirlefanz“ nichts zu tun haben will, ihr die „Hauptschuld“ am niedrigen Niveau des Schulgesangs zuschiebt und das preußische Verbot willkommen heißt – denn: „Der denkende Lehrer ist die Methode“ –, sind in diesem Mitteilungsblatt des Reichsverbandes und der Landesverbände der Musiklehrer an höheren Schulen wenig später die Folgen dieser Düpierung des vom Volksschullehrer zum akademischen Gesanglehrer und schließlich Hochschuldozenten emporgestiegenen Werlé nachzulesen¹⁰ – als „persönliche Bemerkungen“ zum „Tonwort auf der Schulmusikwoche“, die über Eitzens „wüste, provokatorische Schimpfrede“ frohlocken (da sie wohl kaum zur Aufhebung des preußischen Tonwortverbots beigetragen habe), ebenso über das Zerwürfnis mit Heuler (gleichwohl die schwindenden Teilnehmerzahlen der Heulerschen Tonwortkurse in Würzburg zum Ende der Tonbewegung hochrechnen) und als Hauptziel ihrer Angriffe bezeichnenderweise nicht den Chef, sondern den braven Eitzianer Müller hernehmen (cf. Werlé 1921). Bald darauf sollen in einer aktualisierten Neuauflage seiner Erstprovokation erstmals „sachliche Ergebnisse“ (er habe seit etlichen Jahren – die Zeiten schwanken, liegen aber immer, ganz gleich, wann Werlé sie veröffentlicht, zwischen 11 und 15 – praktische Versuche unternommen) das Eitzsche „Methoden-

¹⁰ Von Beginn der Kontroversen scheinen bei Werlés Ressentiments an vorderer Stelle persönliche Kränkungen eine Rolle zu spielen. Er hat 1912 bereits an einem Eitz-Kurs in Friedberg teilgenommen, aber wohl keine rechte Aufnahme in den Tonwortfreundeskreis gefunden. Mit manischer Hämie wiederholt er seitdem Eitzens dort getroffene euphorische Aussage, dass sich „bei 95% der Volksschüler das absolute Gehör anziehen läßt“ (Werlé 1930, S. 43, cf. ebenso 1921, S. 103; 1922, S. 100; 1923, S. 112).

patent“ erschüttern (cf. Werlé 1922) und werden nebenbei – Werlé ist inzwischen zum Mitherausgeber der *Halbmonatsschrift* avanciert – Anton Schiegg's Eitz-Modifikationen in den musikpädagogischen Orkus geschickt.¹¹ Indes: Die schärfsten Kritiker der Elche werden später selber welche, und Werlé entpuppt sich zuguterletzt – 1930 – als der beste Kopist seines bestgehassten Tonsilbensystems (s.u.).

Wozu dann aber die ganzen Streitereien, persönlichen Attacken und selbstreferentiellen Logismen? Das alles hat selbstverständlich Methode. Denn bei der Methodendiskussion und selbst bei den internen Rangeleien um die richtige Auslegung der Methode geht es um nichts weniger als die Vormachtstellung auf dem Gebiet schulischer Musikerziehung und nicht zuletzt um die Absatzmärkte der eigenen, meist nicht geringen Produktion auf dem Schulbuchsektor. Diese von der Akkumulation akademischen Kapitals nicht unbeeinflusste ökonomische Orientierung ist bereits im Richtungsstreit Eitz-Heuler deutlich: Als gewichtigster Vorwurf, den der Tonwort-Erfinder seinem verlorenen Sohn brieflich mitteilt, erweist sich die durchaus angsterfüllte Vermutung, Heuler wolle sich „in Beziehung auf die Tonwortmethode ein Autorenrecht [...] sichern“ (Brief v. 7.1.1914, zit. n. Heuler 1929, S. 38). Heuler wird gewusst haben, um was es hier geht, denn nicht nur ist es in diesen Jahren vornehmlich „die Sorge um ein [resp. das eigene] Schulliederbuch, die zum Angriff auf Eitz trieb“ (ib., S. 144), sondern auch die gehörige Portion Vitamin B, die bspw. 1915 (übrigens mitten im 1. Weltkrieg, aber wenn's um Geld geht...), einem auf dem Tonwort fußenden Schulliederbuch von Simon Breu (*Das elementare Notensingen für höhere Lehranstalten*) in Bayern die ministerielle Genehmigung verschafft, während Heulers *Singbuch für höhere weibliche Bildungsanstalten* aufgrund eben dieser Tonwortorientierung abgelehnt wird (cf. ib., S. 164ff.).¹²

Ebenfalls ein Tonwortierer und mit seiner Harslebener Schulklasse bzw. dem daraus erwachsenen Singkreis in den 20er Jahren einer der eifrigsten Multiplikatoren auf Sing- und Schulmusiktagungen oder an Universitäten und Musikhochschulen ist Adolf Strube, dessen publikatorischer Output paradigmatisch für die

¹¹ Cf. Werlé 1923, dazu die Replik von Schiegg 1924b und erneut Werlé 1924.

¹² Breu hatte 1909 bereits als Gutachter die Verhandlungen Heulers mit der Würzburger Universitätsdruckerei Stürtz um sein Buch *Der Gesangunterricht in den untersten Klassen der Volksschule als Grundlage einer fortschrittlichen musikalischen Jugend- und Volkserziehung* beendet – damals noch als Tonwortgegner (cf. ib., S. 169). In den 20er Jahren erschienen bei Stürtz Breus und auch Markus Kochs Tonwortschulbücher. Heulers Buch kam 1910 bei Banger heraus und hatte bis Ende der 20er Jahre die 10000er Grenze überschritten.

breitgestreuten Absatzmärkte und -strategien der Methodiker (in diesem Falle Eitzianer) steht.¹³

Nachdem der Chef des Leipziger Merseburger-Verlages während einer Singtagung im Juni 1924 mit Strube einig geworden ist, setzen beide eine sowohl kirchen- wie schulmusikalische Veröffentlichungsmaschine in Gang, die bis 1930 bereits auf ein Sortiment von rund 30 anwächst. Neben eher kirchlich oder mehrzweckorientierten Produkten und unterrichtsbegleitenden Materialien oder Handreichungen für Lehrer sind es vor allem die über die deutschen Länder gestreuten und im Laufe der Jahre immer weniger tonwortbezogenen Schulliederbücher, die Umsatz machen.

Exakte Zahlen sind hier freilich nicht zu ermitteln. 1932 schaltet Merseburger in der *Musikalischen Volksbildung* (1, 1932, H. 4, S. 23), der Hauspostille der Eitzianer, eine Anzeige mit der Meldung: „Die Strubeschen Bücher sind seit Jahren in hunderttausenden von Exemplaren über ganz Deutschland verbreitet“, und rückblickend steht in der schmalen Festschrift zum 100. Verlagsjubiläum 1949 zu lesen, dass Strubes Stadt- und Landschulliederbücher „bereits 1930 in über 300000 Exemplaren verbreitet waren“ (Merseburger 1949, S. 18). Eine stattliche Zahl, die allerdings eher untertrieben scheint, denn bereits das dreibändige Volksschulliederbuch *Komm, sing froh!* liegt 1929 in 77000 Exemplaren vor (Teil 1: 28.-42. Tsd.; 2: 16.-20. Tsd.; 3: 13.-15. Tsd.), und dass diese Bände nicht nur gedruckt, sondern auch gekauft werden, zeigt die Erhöhung des 1. Teils im Jahr 1931 auf 50000 an. In diesem Jahr ist auch der erste Teil des Volksschulliederbuchs *Mit heller Stimm'* in den Ausgaben A und C bei 32000 bzw. 12000 angekommen und vorher schon die Schlesische Ausgabe von *Wenn alle Brünnelein fließen* bei 35000 Exemplaren. D.h. allein diese rudimentären Zahlen von dreien der rund ein Dutzend Schulliederbüchern, z.T. für verschiedene Schulformen und in zahlreichen Länderausgaben herausgebracht, summieren sich zu 164000, mehr

¹³ Da der Schul- und Kirchenmann Adolf Strube (1894-1973) auch in den weiteren Ausführungen eine Rolle spielen wird, hier in Stichworten einige biographische Daten vor 1933:

1908-14 Besuch der Lehrerbildungsanstalt in Halberstadt; August 1914 Kriegsfreiwilliger, Mai 1917 – hochdekoriert – an der Westfront verwundet; November 1917 bis 1926 Volksschullehrer, Kantor u. Organist in Harsleben bei Halberstadt, Leiter des Harslebener Singkreises (zahlreiche Reisen); 1926 Prüfung für Musiklehrer an Höheren Schulen an der Akademie für Kirchen- und Schulmusik in Berlin; 1926-1928 Beurlaubung vom Schuldienst und Studium der Musikwissenschaft u. Pädagogik an den Universitäten Halle und Leipzig, nebenamtlich Lehrer an der Kirchenmusikschule in Aschersleben; ab 1928 Leiter der Abteilung Kirchenmusik des Evangelischen Pressverbandes für Deutschland bzw. des Evangelischen Musikamtes in Berlin (Einrichtung und Leitung von rund 60 Singwochen für die evang. Jugend, Rundfunk-Morgenfeiern und Kantorei-Schallplatten mit dem Berliner Praetorius-Kreis); 1930 Übersiedlung von Harsleben nach Berlin-Steglitz, bis 1934 Kantor und Organist an der Kirche Zum guten Hirten in Berlin-Friedenau.

als die Hälfte der stattlichen Merseburger-Zahl — nicht gerechnet die Handbücher, Singetafeln, Musiklehren etc., von denen — wie zu den übrigen Publikationen — keine Daten vorliegen. Tonwortieren rechnet sich — bei den eben addierten 164000 auf eine runde Viertelmillionen Mark Umsatz¹⁴ —, und Solmisieren nach Tonika-Do wird sich wahrscheinlich auch ausgezahlt haben — aber hier gibt es aufgrund der misslichen Quellenlage noch weniger Zählenswertes.

*

„Ist es nicht eine Tragikomödie? Ein erleuchteter Kopf findet in einer glücklichen halben Stunde ein solch vollkommenes Tonnamensystem, daß [...] all den andern, die ihn übertreffen wollen, nichts mehr zu tun übrigbleibt, als nur das Ideal zu bemängeln und mehr oder weniger zu verderben.“ (Heuler 1929, S. 134)

„Durch den denkwürdigen Schulmusikerlass vom 14. April 1924“ wird in Preußen der über das Eitzsche Tonwort verhängte „Bannfluch“ (Münnich 1930, S. 9) aufgehoben, der 1914 auch die übrigen Silbensysteme getroffen hat. Jetzt kommt es im Musikunterricht nicht mehr darauf an, „nach welcher Methode unterrichtet wird, sondern darauf, daß die Kinder zur Freude, zum Verständnis und zum Erleben der Musik erzogen werden“ und unter dieser Zielvorstellung „kann nach jeder Methode, die der Lehrer für richtig hält, auch nach der Tonwortmethode von Eitz, unterrichtet werden“ (zit. n. Nolte 1975, S. 108). Ebenso bleibt in den folgenden Einzelerlassen die Methodenwahl den Lehrern überlassen, so in den Richtlinien für den Musikunterricht an Volksschulen vom 26. März 1927: „Der Lehrweg kann das Eitzsche Tonwort, die Ziffer-, die Tonika-Do-Methode, die Solmisation, die Tondarstellung durch Körperbewegung oder ähnliche Wege benutzen“ (zit. n. ib., S. 148).

Da nun — so der Frontkommentator Münnich (1930, S. 9) — „innerhalb und außerhalb der allgemeinbildenden Schulen die Tonsilbensysteme Geländeeroberungen in überraschend weitem Umfang“ nicht nur machen, sondern auch machen dürfen, ist es kaum erstaunlich, dass die System-Methoden nur so aus den musik-

¹⁴ Der Umsatz errechnet sich aus den Verkaufspreisen des Jahres 1929, die für die drei Teile von *Komm, sing froh!* 1,40 M, 1,50 M und 1,60 M, für den ersten Teil von *Mit heller Stimm'* 1,40 M und für die Schlesische Ausgabe von *Wenn alle Brunnlein fließen* 1,60 M ausweisen. Alle Bücher sind auch mit dem Anhang „Tonalitätsübungen“ für jeweils 10 Pfennig mehr erhältlich. Der Gesamtpreis der addierten 164000 Exemplare beläuft sich nach diesen Zahlen auf 244600 M bzw. — mit Anhang — 261000 M.

pädagogischen Blättern sprießen – auch wenn in einigen anderen Ländern die Methodenvielfalt eingeschränkt bleibt oder gar neuerdings das Eitzsche Tonwort die anderen verdrängt und zur alleinigen vorschriftsmäßigen Methode avanciert.¹⁵

Gelegenheit macht Diebe, und da nicht nur den geläufigen, sondern allen Methoden von ministerieller Seite die Schultüren offen stehen, werden in schneller Folge und zahlreichen Publikationen Verbesserungen, Änderungen, Umschreibungen in Umlauf gesetzt, die den Methodenstreit zwischen Eitz und Tonika-Do durch Diversifikation abzufedern scheinen, zugleich aber im „siegreichen Vormarsche der Silbensysteme“ (ib.) (der übrigens in der Schullandschaft nicht flächendeckend, sondern vornehmlich auf die höheren Schulen und hier wiederum mehr die Mädchenschulen voranschreitet) neuerliche Verwirrung stiften.

Die ‘Verbesserungen’ des Eitzschen Tonworts, die die hier in Auswahl herangezogenen, zwischen 1917 und 1930 vorgelegten Tonsilbensysteme (cf. Anlage) zu bieten haben, sind meist schnell ersichtlich. So ersetzen Bayer, Hämel, Schaun, Schiegg, Thiessen und Winkelhake die chromatisch-enharmonische Konsonantenreihe durch eine siebenstufige diatonische, die bei Bayer zudem ausschließlich aus Dauerlauten gebildet wird. So wird die Eitzsche alphabetische Vokalreihe a-e-i-o-u übernommen (Bayer, Hämel) oder nur an einer Position verändert (Schiegg: i-e-a-o-u) oder diese Modifikation wiederum gekrebst (Thiessen 1926) oder eine klanglich begründete neue Reihe mit einem Umlaut hergenommen (Werlé: ü statt i). Oder es werden längere Vokalreihen konstruiert (Amende, Freymuth, Hövker, Schaun, Thiessen 1927), die Töne *c* und *his*, *h* und *ces* usw. gleich benannt (Schaun), Halbtonerhöhungen und -erniedrigungen durch die Konsonanten ‘h’ bzw. ‘t’ angezeigt (Freymuth) oder beide erst gar nicht unterschieden (Amende). Es gibt reine Stufennamensysteme (Freymuth, Hövker,

¹⁵ In Hessen bspw. ist das Eitzsche Tonwort – laut Werlé (1921, S. 103) – an höheren Lehranstalten verbindlich eingeführt und für die Volksschulen in einer Verfügung 1920 als Schulgesangsmethode empfohlen. Ebenfalls für die Volksschule empfohlen wird das Tonwort per Erlass vom 7.3.1929 in Thüringen (cf. Wicke 1937, S. 15), während in Bayern – wie in Preußen – die Wahl zwischen Notennamen und Tonwort freigestellt ist. Hier aber wird das Tonwort für die höhere Schule mit Erlass vom 28.1.1924 verbindlich vorgeschrieben: „Dreiklänge und Tonleitern sind auf absolute Tonnamen zu singen. Als absolute Tonnamen sind die Eitzschen Tonworte zu verwenden“ (zit. n. Halbmonatsschrift für Schulmusikpflege 19, 1924, H. 1, S. 3). Im mit D. (Ernst Dahlke) gezeichneten Kommentar zum Abdruck in der Halbmonatsschrift wird bitter beklagt, dass „das Eitzsche Tonwort in Bayern polizeilich eingeführt“ wurde. „Gegen die *zwangsweise Einführung* des Lehrverfahrens, eines Lehrverfahrens [...] und gegen die damit zusammenhängende *zwangsweise Behinderung der Lehrfreiheit* muß schärfster Protest erhoben werden. [...] Für die Kunst und den Künstler taugt keine lebenslängliche Zwangsarbeit. Nur bedauerlich, daß die Jugend den Schaden hat.“ Pech, dass man nicht gleich gezielt losschießen kann, da „die Verfasser, die geistigen Urheber der behördlichen Maßnahmen“ nicht bekannt sind – daher die enigmatische Formel „Vermutungen ziehen bestimmte Kreise“ (Halbmonatsschrift für Schulmusikpflege 18, 1924, H. 22/23, S. 154).

Winkelhake),¹⁶ Systeme, die die Kennzeichnung der diatonischen Halbtonschritte auf die Konsonanten verschieben (Freymuth, Schaun, Thiessen 1927), überhaupt darauf verzichten (Amende) oder gar die Tonsilben durch Merkworte semantisch infizieren (mu-le-wa: Mut-Leben-Wahrheit für I-V-IV in Thiessen 1926, S. 13). Grundsätzlich reduziert ist das 55stufige diatonisch-chromatische System von Eitz, von Bauer, Hämel, Schiegg und Werlé auf 35 Stufen, von Amende gar auf 12, ansonsten auf 17 Stufen.

Wer am Beispiel des Werléschen Elaborats eine systemlogisch treffende Kritik der hier versammelten Verschlimmbesserungen der Eitzschen Vorlage lesen möchte, sei – auch wenn ich dies (in Kenntnis der demokratiefeindlichen und späterhin offen rassistischen Ausführungen dieses deutschen Professors) ungern tue – auf H. J. Mosers auch sprachlich nicht ungeschickte Rezension verwiesen.¹⁷ Nicht nur treffend, sondern trefflich Mosers Anspielung auf den Aktionsraum dieses vom Tonwortgegner zum -fabrikanten mutierten Dozenten am Leipziger Pädagogischen Institut: „Hatte *Eitz* die t- und d-, die p- und b-, die k- und g-Stufe wenigstens durch Quartenabstände unverwechselbar getrennt, so scheint es – zumal im schönen Sachsenlande – wenig praktisch, daß [bei Werlé] die Gruppe gis-a-b als *te-fe-de* so nahe zusammensteht“ (Moser 1930, S. 171). Und von unerwartet subtiler Eleganz die versteckte Zitation der dieser vernichtenden Kritik vo-

¹⁶ So die Zuweisung Heulers (1929, S. 135ff.); Münnich (1930, S. 35ff.) und Stephani (1928, S. 213f.) zählen auch Thiessens System zu den relativen. Die Verwirrung ist vollständig, wenn man beim durchweg den relativen Stufenbenennungen zugeordneten Hövker (1926, S. 147) liest, sein System sei nur beim Singen relativ, beim instrumentalen Spiel habe „man sich der absoluten Tonbenennung zu bedienen“. Dezidiert mit absoluten Tonnamen bezeichnen ihr System Schiegg (1924a, S. 146), Werlé (1949, S. 192) und – äußerst rudimentär freilich – Amende (1917, 747), ein solches im Sinn haben auch Thiessen und Schaun, nehmen aber aufgrund der „vielen Anforderungen“ (Thiessen 1926, S. 15) bzw. der „fraglos vorhandenen Kompliziertheit“ (Schaun 1926, S. 85) davon Abstand. Mir will scheinen, dass letztlich einzig Werlé mit Hilfe der Konsonantenstellung den Einbezug enharmonischer Verhältnisse gewährleistet und ein absolutes Tonhöhen-system präsentiert – in treuer Kopie, wie gesagt, des von ihm über die Jahre hinweg mit Nachdruck abgelehnten Eitzschen.

¹⁷ Allerdings treffen sich hier zwei verwandte Geister. Heinrich Werlé (1887-1955), ein Vertreter des chorsingenden großdeutschen Mannes, rezensiert bereits 1928 das X. Deutsche Sängerbundesfest in – bezeichnenderweise – Wien als „das größte und wahrste Bekenntnis zur Volksgemeinschaft in unserer Zeit“ (Werlé 1928, S. 82). Späterhin dient das Mitglied der NSDAP (ab 1.5.1933), des NSLB (ab 1.8.1933) und NSD-Dozentenbundes seinen braunen Machthabern qua Amt (bis 1945 Dozent am Pädagogischen Institut der Universität Leipzig), Nebentätigkeiten (1934/35 Abteilungsleiter für Volksmusik in der NS-Rundfunkgruppe beim Reichssender Leipzig, 1937-1943 Hauptschriftleiter von *Gut Ton. Zeitschrift für die deutsche Volksmusik*) und u. a. einer Blut-und-Boden-getränkten Schubert-Biographie (Bayreuth: Verlag Bayerische Ostmark u. Berlin: Zentralverlag der NSDAP, Frz. Eher Nachf. 1941). Nach Aufkündigung seiner diversen Mitgliedschaften durch die Alliierten 'wirkt' Werlé als Dozent an der Universität Halle.

rausgehenden Aussage Mosers, Tonika-Do repräsentiere den Stand der „Silcher-schen Volksliedmelodik“ und das Eitzsche Tonwort den der „Tristanchromatik“, im sein ‘Weimarer System’ reaktivierenden Anhang von Werlés Nachkriegs-schrift (und Dissertation) *Musik im Leben des Kindes* (cf. Werlé 1949, S. 192).

*

„Bei ruhigem Tempo mit genügender
Spannkraft leidet der Faule keine Not.“
(Merksatz für die Eitzschen Tonsilben,
zit. n. Friedrich u. a. 1949, S. 44)

Trotz all dieser wechsel- und gegenseitigen ‘Verbesserungen’ der zahlreichen Aus- und Neueinsteiger sind freilich auch die Positionskämpfe der beiden Hauptkonkurrenten um die richtigen Silben weiterhin im Gange, die beiden Seiten mit zusammengebissenen Zähnen abgerungene traute Zweisamkeit bleibt auf die zwischen zwei Buchdeckel gepresste Berichterstattung der jährlichen (Reichs-)Schulmusiktage beschränkt – ein mahnendes Nebeneinander, das unwiderruflich unter die ordnenden Hände eines einfühlsamen Schlichters gehört. Wir schreiben das Jahr 1927, den Kommunikationsraum betritt Walter Kühn. Als selbsternannter Fachmann in Führungsfragen aller musikpädagogischen Coleur nutzt Kühn die Gunst der Stunde und beruft auf dem ‘Ersten deutschen Kongreß für Schulmusik’ des auf eigenes Betreiben hin im Jahr zuvor gegründeten und von ihm „geführten“ ‘Bundes deutscher Musikerzieher’ eine „Tonwortkonferenz“ ein. Während am nächsten Tag die Erledigung der Jugendmusikbewegung ansteht,¹⁸ geht es am 8. Juni 1927 um 5 Uhr nachmittags mit Vertretern der Eitzschen, der Tonika-Do- und anderer Tonwortmethoden zur Sache bzw. – so der „Einberufer“ – zur „unbedingten Sachlichkeit“ (Kühn 1927, S. 254) bzw. im Klartext: Es wird in einer von Kühn „mit großer Zielsicherheit und Umsicht“ geleiteten Diskussion „eine Grundlage zur Einigung geschaffen“ – nämlich eine Kommission gewählt, die „die Fragen in ruhiger, sachlicher und gewissenhafter Prüfung ihrer Lösung näher bringen“ soll (Haupt 1927, S. 226). Mir ist, trotz intensiver Suche, weder die Besetzung dieser Kommission bekannt noch irgendein Ergebnis ihrer sachlichen Arbeit (‘ruhig’ bleibt es freilich nicht, wie wir noch sehen werden).

Worauf das „gegenseitige Verstehen der beiden Grundauffassungen“ (Kühn 1927, S. 254) – von anderen ist anscheinend schnell keine Rede mehr – hinauslaufen soll (aber nicht hinausgelaufen ist), hat Kühn bereits in seiner ersten Ver-

¹⁸ Wo sich Kühn im Verein mit Siegfried Günther den Festredner Willibald Gurlitt zur Brust nimmt (cf. Haupt 1927, S. 224).

öffentlichung *Rolle und Eitz* (1915) angedeutet. Hier betont er die – der gebräuchlichen Buchstabenbenennung überlegene – Logik des Eitzschen Tonwortsystems, lehnt aber die Tonwortmethode als mechanistisch ab, da die angestrebte Assoziation zwischen Tonnamen- und Tonhöhenvorstellung nicht zustande komme und die tonverwandtschaftlichen Beziehungen hinter den absoluten Tonhöhen zurückstünden. Den pädagogischen Wert der Tonika-Do-Lehre wiederum sieht Kühn 1927 vor allem im Einsatz der Handzeichen als „primäre Denkmittel“. Nähme nun Tonika-Do „die Eitzschen Silben, die dem musikalischen Abc gegenüber als Namenssystem weit logischer aufgebaut erscheinen“ oder – was auf das gleiche hinauslaufe – „benutzte die Eitzsche Methode für das von ihr ja nicht zu umgehende tonalfunktionale Musikdenken auch Denkmittel und zöge dazu die Handzeichen (bzw. die Solmisationssilben) heran, so wäre die Einheitsmethode geschaffen und aller Methodenstreit begraben“ (Kühn 1927, S. 255). Also einfach beider „Denkmittel“ in einen Topf werfen und gut aufkochen – einfacher geht’s nimmer, auch wenn das Kühnsche Vereinheitlichungsprogramm allein systemlogisch nicht funktionieren kann.¹⁹

Kühn aber bleibt weiterhin – bspw. in seiner kurzgefassten *Geschichte der Musikerziehung* – auf der Suche nach der „Möglichkeit einer Vereinheitlichung“ beider Methoden, deren „gegenseitiges Bekämpfen“ – da sie „in ihren Grundlagen durchaus Wesensverschiedenes aufweisen“ – „immer aneinander vorbeiführen, immer fruchtlos sein müsse“ (Kühn 1931, S. 67). 1932 schließlich hält er mutlos fest, dass „die deutschen Musikerzieher“ – obwohl er sich seit der ‘Tonwortkonferenz’ um einen „Ausgleich in der Methodenfrage“ bemüht habe – „die Sinnlosigkeit und Unfruchtbarkeit der bisherigen Methodenkämpfe“ noch immer nicht einsehen (Kühn 1932/33, S. 261/265). Da ist nichts mehr zu retten – außer man nimmt kühn die Sache selbst in die Hand. Denn um den „seelischen Wiederaufbau unseres deutschen Volkes“, den „Aufbau einer deutschen Volksgemeinschaft durch Musik“ zu leisten, muss „ein möglichst einfaches Vermittlungsverfahren vorhanden [sein], wodurch sich das deutsche Volk seine Volkslieder selbst aneignen kann“. Und auch wenn der Zweck die Mittel heiligt (und insgesamt die Methodenfrage gegenüber der nach einer „wahren deutschen Musikerziehung [...] eine sekundäre“ ist), müssen diese Hilfsmittel „einfach, sachentsprechend, psychologisch richtig und kindesgemäß“ sein (ib., S. 259f.).

Walter Kühns „Deutsche Einheitstonnamen“ erfüllen selbstverständlich – der durchgängig hohen Wertschätzung seiner selbst entsprechend – all diese Forde-

¹⁹ Auf ähnlichem Niveau bewegt sich übrigens Kühns Forderung nach der „Schaffung einer Volksnotenschrift“, eine weitere, wenngleich um ein Erheblicheres kleinere Spielwiese der Musikpädagogen (cf. bspw. Kühn 1927, S. 255; auch Werlé 1930, S. 23).

rungen, auch wenn seine in drei Folgeartikeln vorgestellte Systematik sich eher als das Schwere erweist, das einfach gemacht werden soll. Um die weitschweifigen Ausführungen in Ansätzen zu systematisieren (cf. Kühn 1932/33):

a) Sieben Konsonanten geben die absolute Tonhöhe an (wobei 'c' durchgängig als stimmloser Reibelaut 'ß' ausgesprochen wird):

c - d - p - f - g - k - h(b)

(c - d - e - f - g - a - h)

b) Sieben Vokale geben die Leiterstufen an:

a - i - ä - u - o - ü - ö

(I - II - III - IV - V - VI - VII)

c) Ein dem Konsonanten angefügtes 'r' zeigt eine Erhöhung (#), ein angefügtes 'l' eine Erniedrigung (b) an.

C-Dur lautet demzufolge: ca - di - pä - fu - go - kü - hö(bö) - ca

G-Dur hingegen: ga - ki - hä(bä) - cu - do - pü - frö - ga usf.

Dieser zunächst einsichtige Kunstgriff, durch die Verteilung der absoluten Tonhöhenbezeichnungen auf die Konsonanten und der relativen auf die Vokale eine logische Verbindung beider Systeme herzustellen, gerät allerdings recht schnell an seine praktikablen Grenzen, wenn das siebentönige System erweitert werden muss:

d) Ein dem Vokal angefügtes 'm' zeigt eine leiterfremde Erhöhung, ein angefügtes 'n' eine leiterfremde Erniedrigung an. Chromatik erfordert daher für jede Leiter andere Silben, im Rahmen von C-Dur bspw.:

cram	drim		frum		grom		krüm	
ca	di	pä	fu	go	kü	h(b)ö	ca	
dlin	plän		glon		klün	h(b)lön		

Deutlich wird hier neben einigermaßen zungenbrecherischen Veranstaltungen vor allem, dass die beiden einzigen nicht von ABCedieren abgeleiteten Leiterstufen 'pä' und 'kü' anscheinend weniger den Prinzipien des Einfachen und Kindgemäßen verpflichtet sind, als vielmehr dem durch nichts und niemanden in seiner Selbstherrlichkeit zu beeinträchtigenden deutschen Pädagogen Kühn.

Den vollständigen Lautbestand des Erfinders dieser mit der Zahl der Erhöhungen bzw. Erniedrigungen immer mehr ins Unaussprechliche driftenden Deutschen Einheit der Tonnamen gewinnt man übrigens in Cis-Dur: 'kün' = kleine Sext a, leiterfremd erniedrigt.

e) Bislang sind nur Dur-Tonleitern erfasst, die Vokale für die Leiterstufen der Molltonleitern erweitern den Lautbestand, so beim reinen Moll:

a - i - ai - u - o - au - eu(=oi)

I - II - III^b - IV - V - VI^b - VI^b

f) Zwei weitere Konsonanten geben nicht die absolute Tonhöhe an, sondern werden für die Stufensilben der Solmisation gebraucht: 'j' für Dur, 'w' für Moll – also:

Dur: ja - ji - jä - ju - jo - jü - jö

Reines Moll: wa - wi - wai - wu - wo - wau - weu

Soweit die ersten Schritte von Kühns „Synthese erprobter Anschauungen und Mittel“ (ib., S. 260). Die weiteren 'sachentsprechenden' Schritte zur „Klärung der Methodenfrage“ seien hier nicht weiter ausgeführt, auch wenn sich erst danach – so Kühn – „die wahre deutsche Musikerziehung entfalten kann“ (ib.). Vor dieser wahren Musikerziehung des Egomane Kühn, einem wahrhaft schauerlichen, mit persönlichen Anfeindungen und politischen Wetterfährnchen geschmückten pädagogischen Umgang mit Musik hat uns paradoxerweise die nazistische Partei-Bürokratie bewahrt.²⁰

Kühn, ein Zeitgenosse mit ungutem Hang zu Rechthaberei, Selbstüberschätzung und Intrigantentum, ist weit vor dieser Zeit bereits auffällig geworden, als er Anfang 1921 – zunächst erfolgreich – den 1. Vorsitzenden des 'Landesverbandes der Musiklehrer an höheren Unterrichtsanstalten in Preußen' und Mitherausgeber der *Halbmonatsschrift für Schulmusikpflege* Richard Münnich aus seinen Positionen kippt. Auch hier kommt es zum Rechtsstreit, der sich mit – ausnahmslos von den Gerichten wg. Nichtzuständigkeit abgewiesenen – Klagen und Gegenklagen bis 1923 hinzieht. Verbandsintern erfolgt freilich bereits im Mai 1922 nach der öffentlichen Bekanntgabe der unverfrorenen Lügen Kühns (bis hin zur detailgenauen Erfindung von Ministeriumssitzungen) die vollständige Rehabilitierung Münnichs und Entfernung seines einstigen Stellvertreters, der sich für seine „Eifersüchteleien und persönlichen Zänkereien“ der Konkurrenz, dem 'Verband der

²⁰ Die völlige Kaltstellung bringt 1934 ein Partei-Ehrengerichtsverfahren aufgrund einer Denunziation der 'Pgg.' Albrecht und Fischer (ehemaliger Schüler Kühns) wg. Logenzugehörigkeit von 1912-28. Zwar ist Kühns musikpädagogische Karriere geplatzt, aber er bleibt weiterhin Studienrat in Königsberg (Bessel-Oberrealschule) und schafft sich als Gaumusiksachbearbeiter und Leiter der Musikschule des Deutschen Volksbildungswerkes in der NS-Gemeinschaft 'Kraft durch Freude', Gau Ostpreußen, ein neues Arbeitsfeld (cf. zu Kühn auch Günther 1992).

akademisch gebildeten Musiklehrer an höheren Lehranstalten in Preußen' zuwendet.²¹

Acht Jahre später und zwei Jahre vor dem Kühnschen Einheitstonnamen-Wirwarr – und zu diesem in Sachen Praktikabilität und immanenter Logik gleichsam ein vorgezogenes Gegenmodell – stellt Münnich als „Beitrag zur Tonsilbenfrage und zur Schulmusikpropädeutik“ seine „Jale-Stufennamen“ vor, ein relatives Tonsilbensystem, das die sieben stimmhaften Anlaut-Konsonanten der deutschen Sprache in ihrer alphabetischen Reihenfolge j-l-m-n-r-s-w und als Auslaute die alphabetische Vokalreihe nach Eitzschem Vorbild verwendet. Während indes Eitz nur die Leittonbeziehungen durch Vokalgleichheit bezeichnet und Tonika-Do nur die chromatischen Schritte durch Konsonantengleichheit, kennzeichnet Jale mit diesen beiden Mitteln beides, außerdem eindeutig die diatonischen Intervalle. Diese bestimmen die konsonantischen Dauerklinger (bspw. die Terz j-m), die Vokale hingegen ihre interne Differenzierung (bspw. die große Terz ja-mi, die kleine ja-me) und zudem durch starken oder schwachen Vokalwechsel kleine oder große Ganztonschritte (bspw. großer Ganzton ja-le, kleiner Ganzton le-mi). Das Ganze sei – laut Moser (1930, S. 172f.) – „äußerst einfach zu merken“ und widerspreche als großer Vorzug und im Gegensatz zu Eitz „nicht mehr unserem Fünfliniensystem“²² (bspw. lautet die Folge *ges-g-gis* bei Eitz *pu-la-de* und bei Münnich *la-le-li*). Das System im Überblick:

<i>we</i>	<i>wi</i>											
	<i>ji</i>		<i>lo</i>	<i>mo</i>	<i>mu</i>	<i>nu</i>		<i>ra</i>		<i>se</i>	<i>we</i>	
	<i>je</i>		<i>li</i>		<i>no</i>		<i>ru</i>		<i>sa</i>			
ja		le		mi	ni		ro		su		wa	ja
	<i>la</i>		<i>me</i>		<i>ri</i>		<i>so</i>		<i>wu</i>			
<i>lu</i>		<i>ma</i>		<i>ne</i>	<i>re</i>		<i>si</i>		<i>wo</i>		<i>ju</i>	<i>lu</i>
		<i>na</i>							<i>jo</i>			

Wer auch hier – abgesehen von der wenig schlüssigen Aussage Münnichs (1930, S. 49), die Jale-Silben könnten „selbstverständlich auch als absolute Tonhöhenbezeichnungen verwendet werden“ – eine systemlogisch treffende Kritik lesen möchte, sei auf Richard Wickes (1937, S. 78-95) ins Detail gehende Ausführun-

²¹ Cf. zu dieser sich über Jahre hinziehenden und für – nicht allein musikpädagogische – Vereinsmauscheleien typischen Geschichte die verklausulierte Berichterstattung in der Halbmonatsschrift für Schulmusikpflege, 16, 1921/22, S. 13, S. 26f., S. 38, S. 104, S. 115, S. 125, S. 145f.; 17, 1922/23, S. 13f., S. 22, S. 25ff. (hier S. 27 das angeführte Zitat aus der Rede Max Asts zur Re-Inthronisation Münnichs), S. 153.

²² Was Moser (1930, S. 172) anhand einer allerdings mehrfach fehlerhaften Gegenüberstellung der Tonsilben im Liniensystem deutlich macht.

gen verwiesen (hier allerdings mit einem ganz bestimmten, weiter unten näher illustrierten politisch-taktischen Background). Neben dem für den Eitzianer Wicke wesentlichen Aspekt, dass Tonworte keineswegs Stufennamen abbilden, sondern „musikalische Gegebenheiten qualitativ selbständiger Art“ (ib., S. 86), und daher das Jale-System in der Darstellung harmonisch reiner Klangverhältnisse scheitere, kann er auch interne Mängel des Systems aufzeigen. So ist bspw. die für Halbtonschritte reservierte Vokalgleichheit spätestens bei der verminderten Terz am Ende ihrer Aussagekraft: *fis-as* = no-so.

Nichtsdestotrotz scheint Jale – so man denn in dieser Art des Musiklernens überhaupt einen Sinn sehen sollte, aber wir bewegen uns ja momentan innerhalb des Systems und hier gilt, was Hermann Kretzschmar (1903, S. 29) als alleiniges Ziel des schulischen Musik- bzw. Gesangunterrichts ein für alle Mal fixiert hat: „Das besteht klipp und klar in der Forderung: dass die Kinder vom Blatt singen lernen, leichtere Stücke in den Mittelklassen, in den Oberklassen auch schwerere!“ –, trotz aller bspw. von Wicke aufgezeigten Mängel scheint Jale das schlüssigste und praktikabelste dieser Systeme – ein System, das sich in Verbindung mit Handzeichen und – allerdings weniger überzeugenden – Rhythmussilben als Methode nach 1945 tatsächlich durchsetzen kann – im damals so genannten ‘anderen Deutschland’. Hier, in der DDR, werden die Jale-Silben bis zur Wende ausgiebig und, wie es sich gehört, mit großem Erfolg praktiziert. Und wer an diesen Dingen rührt – wie bspw. 1991 der westdeutsche Professor Heinz Meyer mit dem Kurzbeitrag „Hat sich JALE bewährt. Ein Diskussionsangebot“ in *Musik in der Schule* (42, 1991, H. 3, S. 192f.) –, tritt unversehens eine „Diskussion um JALE“ los, in der die Wort- und Erfolgsmeldungen der Praktiker nicht abreißen wollen.²³

Der Erkenntniswert bleibt freilich gering, zumal man ähnlichen und mitunter denselben Legitimationsstrategien bereits in den musikpädagogischen Zeitschriften der 20er Jahre auf Schritt und Tritt bzw. in Heft für Heft begegnet.

*

²³ Cf. *Musik in der Schule* 42, 1991, H. 5, S. 293-295, H. 6, S. 380-383; 43, 1992, H. 1, 34f., H. 2, S. 95-97, H. 3, 136-147. Meyer hat übrigens nach seinem „Angebot“ nicht weiter mitdiskutiert, obgleich er seine „ganze Reihe von Gründen“, die ihn die Jale-Methode „für außerordentlich fragwürdig“ ansehen lassen, „vielleicht in einem späteren Beitrag“ anvisiert hat, aber eben nur: „vielleicht“. Schade!

Alle Vögel sind schon da.									
C 1.	j	m	r	j	s	j	s	r	A)
	K.	"	p	t	K	t	"	p	
	2.	n	r	m	j	l		j	
	K.	"	p	t	K			p	
	3.	r	r	n	n	m	r	m	
	K	t	p	t	K	t	"	p	B)
4. = 3.									
5.—6. = 1.—2.									

(Münnich 1930, 116)

(Münnich 1930, 116)

Mit Münnichs Jale (und auch der wenig beachteten Methode Werlés, der Verknüpfung von „physiologisch-phonetischen Klangsilben“ mit einer sogenannten „manuell motorischen Hand-Armhalte“²⁴) werden 1930 die ‘Verbesserungen’ der Tonsilbensysteme und angehängten methodischen Umgangsweisen eingestellt. Kühn kann hier – auch wenn in den *Mitteilungen des Tonika Do-Bundes* mal wieder die Alarmglocken schlagen und der Vorsitzende Stier (1932, S. 2) sofort auslotet, „wie durch dieses neue Silbensystem Tonika-Do beeinflusst werden wird und welche Wege der Bund zu gehen gedenkt“ – als unzeitgemäßer Nachzügler geführt werden.²⁵

Entgegen den Bemühungen dieses Tonwortritters von der traurigen Gestalt (der mit Selbstgebasteltem seinen Beitrag zum Bau des ‘Dritten Reichs’ leisten möch-

²⁴ Genauerer zu diesen Wortungetümen cf. Werlé 1930, S. 42ff. und 1949, S. 192ff.

²⁵ Und glückloser, der denn auch mit seiner *Führung zur Musik*, vorwortlich und -bildlich „im 6. Jahre nach der Machtübernahme durch Adolf Hitler“ (Kühn 1939, S. 6) verortet, zu seinem Lieblingsthema, der Verschmelzung von Eitz und Tonika-Do, zurückfindet. Auch diese *Voraussetzungen und Grundlagen einer einheitlichen völkischen Musikerziehung* – so der Untertitel – werden in den *Mitteilungen* rezensiert (Cramer 1939) – ohne auch nur ein Wort zu verlieren über die braune Soße, die Kühn hier zwecks Reinstallation ins musikpädagogische Machtgefüge unter nazistischen Vorzeichen über die – wie die Erfolglosigkeit bis Missbilligung des Buches erhoffen lässt: wenig zahlreichen – Leser ergießt. Stattdessen und bezeichnenderweise eine neuerliche Inspektion, wie es Kühn mit Tonika-Do hält. Wie gesagt hat Kühn seine „Deutschen Einheitstonnamen“ beiseite gelegt und die Verschmelzung vollzogen: Unentbehrliche Hilfsmittel seiner „einheitlichen völkischen Musikerziehung“ sind nun Notenschrift und die „kombinierte Solmisation“ (Kühn 1939, S. 243) von Tonika-Do-Handzeichen und Eitzschen Silben. Eine gescheite Antwort darauf, wie das absolute Eitz-System zu relativieren sei, findet sich nicht –: die Tonika-Do-ler können aufatmen. Zur Missbilligung des – das braune Soll anscheinend übererfüllenden – Kühnschen Elaborats cf. die NS-konforme Rezension von Wolfgang Boetticher in: *Die Musik* 32, 1939, H. 1, S. 21; nachfolgend Rudolf Bauer in: *Die Musikwoche* 7, 1939, H. 48, S. 637f., und 8, 1940, H. 6, S. 41; dazu wiederum: Feststellung. In: *Die Musik* 32, 1939/40, S. 238.

te – ohne gewahr zu werden, dass für terroristische Systeme andere Baumeister und -werke zuständig sind) hat – spätestens seit der Weltwirtschaftskrise 1929 und der wachsenden Faschisierung der Gesellschaft – der Methodenstreit an Gewicht verloren. Im Zuge der ökonomisch verorteten „Abhängigkeit von Amerika“ beginnt das Schreckgespenst „des geistigen Abstiegs, der Verflachung und Entseelung unserer Musikpflege“ seine musikpädagogischen Kreise zu ziehen. Die Angst vorm schwarzen Mann, vor der „afri-amerikanischen Verjazzung“ resp. dem „Einbruch einer neuen Barbarei“, an der sich „auch Weiße, namentlich Ostjuden“ beteiligen (Gurlitt 1929, S. 17), mobilisiert die einheimischen Offensivkräfte: „Es geht letzten Endes nicht um die Methode, es geht um das Schicksal der deutschen Musik“ (Dehne 1930, S. 196).

Um *die* Methode oder auch die *Methode* ist es freilich während des ganzen Streits nicht gegangen. Es ging und geht – trotz ‘Schicksal’ – auch nach 1933 weiterhin um die Silben und vor allem das Wohl, d.h. die ideologisch-ökonomische Einflussnahme und Kapitalsicherung ihrer jeweiligen Verfechter. Und deren Abgrenzungs-, Einschüchterungs- und Zentralisierungsbestrebungen in der „Methodenfrage“, diesem Kleinstpartikel des erziehungspolitischen Feldes, in den ersten Jahren des Terrorregimes spiegeln exakt die (von der Personalpolitik über die berufsständischen Interessenvertretungen, die Lehrerbildung bis zu den Jugendorganisationen) wirksamen Machtergreifungs- und Machtsicherungsprozesse des Gesamtfeldes zwischen 1933 und 1936, von der Machtübergabe also bis zu den Olympischen Spielen, wider. Um diese Prozesse in der ersten Phase des Terrorregimes zumindest anzudeuten, der Blick auf zwei Schlüsselsituationen (und die jeweils involvierten -personen).

1. Der Offene Brief

Im Herbst 1933 beginnt das Gerücht Kreise zu ziehen, das Erziehungsministerium wolle das Eitzsche Tonwort „obligatorisch“ einführen (cf. bspw. Joachim 1933, S. 389). Eine endgültige Klärung der Methodenfrage scheint sich anzukündigen, eine vielerorts unerwartete freilich, ist doch zumindest die ‘Methode’ des Eitzschen Tonworts durch die Volksschulrichtlinien von 1927 gleichsam unter der Hand bzw. den Passus: „Beim Austritt aus der Grundschule sollen die Kinder [...] mit den üblichen Tonbezeichnungen nach Buchstaben vertraut sein“ (zit. n. Nolte 1975, S. 148) eigentlich aus dem Rennen. Zumal die Tonika-Do-ler sind – obgleich weder deutlich wird, wo dieses Gerücht herrührt, noch, ob es den Tatsachen entspricht – aufgeschreckt. Presseerklärungen gehen ins braun gestrichene Land, dass durchaus keine ministeriellen Entscheidungen in der Me-

thodenfrage getroffen und „anderslautende Nachrichten [...] nur auf Wünsche interessierter Kreise zurückzuführen“ seien (Stier 1933, S. 1). Und die eigenen *Mitteilungen* werden garniert mit zahlreichen Gutachten, die ausdrücklich als nicht bestellt ausgewiesen, wunderlicherweise aber mit dem gleichlautenden Refrain ausgestattet sind, dass „Tonika-Do Wunder wirkt“ (zit. n. ib., S. 2). Solche scheinen auch nötig, denn Mitte 1934 mehren sich die „Klagen“, dass nicht nur von vielen Lehrern die obligatorische Einführung des Eitzschen Tonwortes „als sicher“ angesehen wird, sondern sogar im Privatunterricht ein Verbot von Tonika-Do „in Aussicht“ steht.²⁶

Aber es gibt Mitstreiter: In Berlin wird auf einer Versammlung der Reichsarbeitsgemeinschaft für Musikerziehung im NSLB am 14. November 1933 „die drohende Zwangseinführung der Eitz-Tonwortmethode als verbindlicher Arbeitsweise im Schulmusikunterricht einmütig“ abgelehnt²⁷ und der – inzwischen – alleinige Herausgeber der *Zeitschrift für Schulmusik*, Richard Münnich, geht in seinem Bericht *Zum zweiten Jahr des Dritten Reiches* erstmals auf offenen Konfrontationskurs: Die „namhaftesten Schulmusiker“ hätten „Eitz liegen lassen“, u. a. auch „die ganze Liste der Fachberater“, überhaupt könne es beim „Schulneubau von 1934“ nicht weiterhin um die „Einführung eines bestimmten Lehrweges“ gehen, sondern einzig um die ausreichende Erhöhung der Musikstundenzahl (Münnich 1934a, S. 6).

Auf diese Eitz-Schelte reagiert mit unverhohlen aggressiver Polemik Adolf Strube in einem sechsseitigen *Offenen Brief*. Strube hat einige der von Münnich erwähnten Fachberater befragt und durchweg Eitzianer vorgefunden. Auf dieser (schmalen) Basis attackiert er den „Herrn Studienrat Dr. Richard Münnich“, er habe seiner Herausgeberpflicht nicht Genüge getan, und überhaupt wisse er gar nicht, was in der Volksschule vor sich gehe – mit der „Quantität der Stundenzahl“ habe es jedenfalls nichts zu tun, dass „viele musikhungrige Volksgenossen [...] in der Schule ‘dumm gehalten’“ werden, verantwortlich sei vielmehr „das Vielerlei aller möglichen und unmöglichen Namensysteme“, eine „liberalistische Freiheit“ Kestenbergscher Provenienz, die endlich ein Ende haben müsse: „Heil Hitler! Adolf Strube“ (1934, S. 33f.).

Dem *Offenen Brief* folgt eine *Offene Antwort* Münnichs, in der er sich über Strubes dürftigen „Abstimmungserfolg“ – lediglich 6 von 19 Fachberatern seien Anhänger des Tonworts²⁸ – amüsiert und die Ornamentierung der Strubeschen Po-

²⁶ Cf. *Mitteilungen*, in: *Mitteilungen des Tonika Do-Bundes* 9, 1934, Nr. 4/5, S. 8.

²⁷ Zit. n. *Berichte*, in: *Zeitschrift für Schulmusik* 7, 1934, H. 1, S. 14.

²⁸ In einer neuerlichen (nicht abgedruckten) Zuschrift an die *Zeitschrift für Schulmusik* verdoppelt Strube seine „magere“ Ausbeute auf „bereits ‘12’ Fachberater“ (Münnich 1934c, S. 84).

lemik mit 'nationalsozialistischem Zierrat' wie „liberalistische Freiheit“ bedauert: „Heil Hitler! Richard Münnich“ (1934b, S. 36).

Dass es in diesem *offenen* Briefwechsel um weit mehr geht als den leidigen Streit um die rechte Silbe, lässt bereits Strubes rund zehnmalige Anrede „Sehr geehrter Herr Studienrat“ erahnen. Dieser in die Höflichkeitsfloskel verlagerte Angriff auf die akademisch gebildeten Schulmänner – „Gehen Sie doch mal hinein in die Volksschulklassen“ – wird denn auch recht bald flankiert von einer „Etappe-Front“-Metapher, aus der unschwer herauszulesen ist, wer der Kämpfer und wer das (metaphorische) Schwein sein soll (das ständig nur „auf den hohen Prozentsatz von Privatmusikschülern“ schießt; Strube 1934, S. 32f.). Münnich freilich, dem durchaus nicht der Kern der Auseinandersetzung entgeht, erweist sich als der geschicktere Rhetoriker, der dem „Herrn Kollegen“ antwortet, Statusfragen in Nebensätzen abhandelt und den braunen Polemiker Strube mit Verachtung straft: „Ich achte in Ihnen den Mann von Gesinnung“ (Münnich 1934b, S. 36).

Hier nun haben wir eine erste Konstellation, die genauer beleuchtet sein will. Münnich, interessanterweise der ältere unter den beiden 'Kämpfern' ('Pg.' seit 1.8.1932), operiert aus einer ungesicherten Position, hat er sich doch im Oktober 1933 auf eigenen Wunsch von seiner Lehrtätigkeit an der Berliner Akademie für Kirchen- und Schulmusik entbinden lassen und ist, alle Bindungen kappend, nach Naumburg/Sa. verzogen.²⁹ Die auf immerhin 50 Jahre veranschlagte Wartezeit zur Durchsetzung seines Jale-Systems (cf. Münnich 1934a, S. 5) lässt den Stundenzahlen-Mann freilich aus dem Tempo der 'neuen Zeit' fallen, und Strube (1934, 34) merkt sogleich an, dass im Staate Hitlers „so lange Fristen“ abgeschafft seien, wenn es ums „Volk“ gehe.

Strube wiederum, der sein *Bekenntnis* zum neuen Staat gemeinsam mit seinem Schriftleiter Franz Rühlmann in der *Musikalischen Volksbildung* unter Hinweis auf die deckungsgleiche „*nationale und soziale Tat*“ des „*deutschen Volksschullehrers Carl Eitz*“ und des „nationalsozialistischen Staates“ ableistet (Strube & Rühlmann 1934, S. 39), steht 1933/34 im Karrierewind: Zunächst ab Oktober 1933 im Seminar für Musikerziehung der Berliner Musikhochschule, wo die

²⁹ Dieser plötzliche Rückzug des promovierten Riemann-Schülers ist anscheinend aus einer gewissen Verbitterung heraus erfolgt, bei der Vergabe des nach Mosers (noch in die 'Systemzeit' fallenden) sexuellen Eskapaden vakanten Direktorpostens der Akademie für Kirchen- und Schulmusik nicht berücksichtigt worden zu sein (hier kommt ab Oktober 1933 zunächst kommissarisch der KfDK-Mann Fritz Stein und Juli 1934 schließlich der kaum in Erscheinung getretene 'Märzgefallene' Eugen Bieder zum Zuge). Münnich wird bald nach seinem Rückzug von Felix Oberborbeck an die Weimarer Musikhochschule geholt, wo er entgegen seiner starken Einflussnahme vor 1933 unauffällig lehrt und – bis auf seine in den 20er Jahren begonnene Mitherausgebertätigkeit an Musikschulbüchern für die höhere Schule (*Frisch gesungen!*, 1941 schließlich *Deutsche Musik in der Höheren Schule*) – kaum noch publiziert (Genauerer cf. Phleps 2000).

Tonwortfreunde Fritz Stein und Franz Rühlmann das Sagen haben, als Lehrer für Gehörbildung und Musikdiktat beschäftigt, avanciert er ab Juli 1934 an der – zu dieser Zeit ebenfalls von Stein (kommissarisch) geleiteten – Akademie für Kirchen- und Schulmusik zum Dozenten für die Musikerziehung an Volksschulen und wird schließlich im September 1935, einen Monat vor der Umwandlung der Akademie in eine Hochschule für Musikerziehung und Kirchenmusik („und Kirchenmusik“ entfällt später), zum Professor ernannt. Mit dieser Postensicherung einher geht die Erweiterung von Strubes publikatorischem Machtbereich, indem er Mitte 1934 – kurz nach seinem *Offenen Brief* und explizit mit der ortsgebundenen Nähe zu den erziehungspolitischen Machtpolen begründet³⁰ – die Herausgeberschaft der *Musikalischen Volksbildung* übernimmt und diese nach nur zwei Heften im Oktober 1934 in die von ihm betreute Rubrik ‘Aus der Tonwortbewegung’ der neugegründeten, „amtlich unterstützten“ *Völkischen Musikerziehung* überführt. Selbstverständlich geschieht dies alles „in freier Übereinkunft aller Beteiligten“ und in der Tat: „aus dem schmalen Reislein der ‘Musikalischen Volksbildung’ ist ein kräftiger Baum erwachsen, der seine Zweige künftig um ein Beträchtliches weiter spannen wird“ (Rühlmann 1934, S. 57) – mit Strube als Schriftleiter (1935), schließlich Hauptschriftleiter (1938) der *Völkischen Musikerziehung*.

Und in dieser vom Nazi-Erziehungsministerium wohlgelittenen und später mit dem NSLB in trauter Einigkeit (und in der Person des ebenfalls zum Professor an der Akademie gekürten Reichssachbearbeiters für Musikerziehung im NSLB und nach 1933 zum Eitzianer bekehrten Karl Landgrebe) geführten Zeitschrift macht Strube in seiner Tonwortrubrik sofort Nägel mit Köpfen bzw. lässt die braunen Lieder mit den Nägeln des Tonworts in die Köpfe der Schüler hämmern von seinem eitzianischen Mitstreiter, dem Volksschullehrer Siegfried Lorenz: *Ich fange an!* mit fe-to-ro...: „Es wehen die Fahnen! Jungvolk marschiert. Unser die Zukunft! Hitler regiert!“ und weiteren Kostbarkeiten des Nazi-Liederfrühlings, an dem „sich die Kinder schon einen wirklichen Schatz von musikalischen Erfahrungen erarbeitet“ haben (Lorenz 1934, S. 175).

Die Übererfüllung des NS-konformen Solls setzt bei den Eitzianern indes bereits 1933 ein, indem zunächst der braune Blick aufs ‘deutsche Volk’ statistisch geübt – 90% „aller Schulentlassenen“ (Benedik 1933, S. 626), „aller Deutschen“ (Rühlmann 1933, 96), „unserer Bevölkerung“ (Junker 1934, S. 29), schlussendlich „aller Volksgenossen“ (Benedik 1934, S. 398) seien musikalische Analphabeten (d.h. ohne Notenkenntnis) – und dieser ‘siegreiche’ Blick in repetitiven Schlusssentenzen auf den der eigenen Sache übertragen wird durch Eitzens Wort

³⁰ Cf. *Musikalische Volksbildung* 3, 1934, H. 3, S. 37

vom Tonwort, das „dem deutschen Volke zuliebe erfunden“ sei (Eitz 1928, S. 146).³¹

Und nachdrücklich hingewiesen wird ab 1934 – und erstmals von Richard Junker, der in der alten Tonika-Do-Hochburg Hannover am „Sieg der Tonwortidee“ (Strube & Rühlmann 1934, S. 38) arbeitet³² – auf „die nicht unwesentliche Tatsache“, dass es „ein Deutscher gewesen ist, der diese ideale Tonwortsprache erfunden hat“ (Junker 1934, S. 28). Steht dieser tonwortsprachlichen Personifikation „deutschen Geistes und deutscher Arbeit“ bei Junker zunächst nur der „musikalische Intellektualismus“ der Tonika-Do-Lehre diametral gegenüber (ib., S. 27/28f.), so wird von Strube in seinem *Offenen Brief* der Intellektualismus-Vorwurf zur rassistischen Denunziation verschärft: Dass die guten deutschen Eitzianer es „in den vergangenen 14 Jahren“ so schwer hatten, sei rückblickend nicht verwunderlich, denn „amtlich gefördert wurde in jeder Beziehung das, was der Kestenberg-Kreis intellektueller jüdischer Frauen forderte. Im Seminar der Hochschule für Musik war Frieda Loebenstein ton-ika-do-angehend; den ‘Reichsverband der Tonkünstler und Musiker’ beherrschte in dieser Hinsicht Maria Leo“ (Strube 1934, S. 31). An allem sind die Juden Schuld, in diesem Falle ihrer drei: Kestenberg, Leo, Loebenstein. Münnich (1934b, S. 36) bucht dies unter unsachlich ab, und der Tonika-Do-Vorsitzende Alfred Stier meint wenig später gar ein Zugeständnis der grenzüberschreitenden Unsachlichkeit aus der Tatsache herauszulesen, dass in der Parallelveröffentlichung von Strubes *Offenem Brief* in der Tonwort-Hauspostille *Musikalische Volksbildung* „der Ausdruck ‘jüdisch’ weggelassen worden ist“. Dort findet er sich in der Tat nicht,³³ und Stier meint auch zu wissen, warum: „man befürchtet, die Frage nach der Rassezugehörigkeit führender Eitzianer könnte dadurch aufgeworfen werden“ (Stier 1934c, S. 82). Der Vorsitzende hat hier gut Reden, ist doch bereits auf der ‘Außerordentlichen Hauptversammlung’ am 28. November 1933 im Tonika-Do-Bund – mit dem eliminatorischen Vokabular des *Lexikon der Juden in der Musik* (Stengel & Gerigk 1941, S. 5) – „die Reinigung von allen jüdischen

³¹ Zitiert bspw. als Motto in *Musikalische Volksbildung* 6, 1933, H. 3, S. 47, und in den letzten Absätzen von Rühlmann 1933, S. 103; Junker 1934, S. 29; Bennedik 1934, S. 399.

³² Und der ‘Idee’ an seiner Wirkungsstätte, wo er ab 1937 als Dozent an der Hochschule für Lehrerbildung nicht nur den Tonwortgeschäften nachgeht, sondern auch seine Fühler in Richtung HJ auszustrecken beginnt, schließlich einen Teilsieg beschert, indem die Stadt Hannover 1938 das Tonwort für verbindlich erklärt (cf. *Völkische Musikerziehung* 4, 1938, S. 298).

³³ Und ebenfalls nur im in der *Zeitschrift für Musik* abgedruckten *Offenen Brief* wird die Verbindung „jüdisch“ und „intellektuell“ ein zweites Mal eingesetzt, wenn von der „Etappe“ die Rede ist, d.h. dem Seminar für Musikerziehung der Musikhochschule, an dem „mit ausgesucht musikalischem Schülermaterial“: „mit rein intellektuell eingestellten und geführten [...] jüdischen Klassen“ (gemeint sind die Versuchsklassen) für die „Front“ unbrauchbare Erfahrungen gemacht worden seien (Strube 1934, S. 32).

Elementen erfolgt“. Unter dem unscheinbaren Tagesordnungspunkt 1, „Neuwahl eines Vertreters des Vorsitzenden“³⁴ wird Maria Leo ohne Namensnennung aus ihrem Amt und ebenso aus den Annalen des Bundes entfernt wie Frieda Loebenstein. Und Stier hat die Stirn, in seinem mit aggressiven Ressentiments gegen die Moderne und die populäre Kultur vollgeschriebenen, die hehre Kirchen- und Volksmusikkultur von jeglichem braunen Belag weißwaschenden Erinnerungsbuch diese ‘Entjudungsaktion’ als den Wunsch der Betroffenen hinzustellen, um die „Arbeit des Bundes“ nicht zu gefährden (Stier 1964, S. 235).³⁵

Gleichviel. Unter den ‘arteigenen’ Tonika-Do-Volksgenossen jedenfalls sind die Aufgaben schnell verteilt – ‘Pg.’ Stier führt weiterhin von Dresden aus die Oberaufsicht, in Berlin übernimmt ‘Pg.’ Elisabeth Noack (von Maria Leo) die Leitung des Tonika-Do-Verlages und sichert ‘Pg.’ Walter Diekermann als Gausachbearbeiter für Musikerziehung den direkten Draht zum NSLB –, und man geht ordentlich zur Tagesordnung über, auf der trotz anhaltenden Bedauerns auch in den nächsten Jahren die ‘Methodenfrage’ obenan steht.

Bei den ‘nichts als deutschen’ Tonwortfreunden wiederum kann Stiers denunziatorische „Frage nach der Rassezugehörigkeit führender Eitzianer“ nicht mehr die erwünschte Wirkung erzielen, ist doch auch hier die ‘Reinigung’ der eigenen Reihen bereits – und bis heute unbemerkt – vollzogen. Betroffen ist hier der langjährige Wortführer Frank Bennedik, der im April 1934 ein letztes Mal „nach der deutschen Schicksalswende von 1933“ und unter Aufbietung einiger Sätze des Reichsinnenministers Frick den „Volksgenossen“ vom „guten Samen“ des Tonworts berichten darf (Benedik 1934, S. 398f.). Eben jener Frick hat Bennedik ein halbes Jahr zuvor schon gemäß § 3 des am 7. April 1933 beschlossenen „Gesetzes zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums“ wie all die anderen Staatsdiener „nicht arischer Abstammung“ aus seinem Amt entfernt.³⁶

³⁴ Cf. Mitteilungen des Tonika Do-Bundes 8, 1933, H. 7, S. 1; H. 9, S. 8.

³⁵ Maria Leo habe ihm „auf Umwegen“ (!) mitteilen lassen, auf keinen Fall mit ihr Verbindung aufzunehmen – woran sich der große Vorsitzende selbstverständlich gehalten und sie bis zu ihrem der Deportation zuvorkommenden Selbstmord am 2. Februar 1942 nicht wiedergesehen hat (ja, sie ist ihm so aus seiner NS-Realität entrückt, dass er selbst das Todesjahr falsch angibt). Mit Frieda Loebenstein, der zunächst in einem Kloster Zuflucht gewährt worden und schließlich die Flucht nach Brasilien gelungen ist, stehe Stier heute – heißt es dort 1964 weiter – „nach langer Pause“ (!) wieder in Briefkontakt. Sie sei „geistig und geistlich eine große Persönlichkeit geworden“ (Stier 1964, S. 235f.) – da braucht der große Vorsitzende sich nun wirklich nichts vorzuwerfen.

³⁶ Frank Bennedik (1890-1939) hat nach seiner Lehrtätigkeit am evangelischen Lehrerseminar in Halberstadt ab April 1926 als Dozent, ab April 1928 als Professor für Mathematik an der Pädagogischen Akademie Kiel gelehrt, ab April 1929 als Professor für Mathematik und Praktische Pädagogik an der Pädagogischen Akademie in Hannover, wo er zugleich als Schulrat der angegliederten Ausbildungsschulen fungiert. Nach der (infolge der preußischen Sparpolitik

2. Die Denkschrift

Nachdem bei den beiden Hauptkontrahenten der Vollzug des deutschen 'Reinheitsgesetzes' ohne viel Aufhebens abgeschlossen ist, nehmen – mit den Worten des Tonika-Do-Vorsitzenden Alfred Stier (1934a, S. 1) – „die Auseinandersetzungen über die Methodenfrage [...] immer schärfere Formen an“. Und so sieht er sich veranlasst, „in erhöhter Auflage“ des Vereinsblättchens und in Form einer *Denkschrift* 1936 schwerere Geschütze aufzufahren. Nicht mehr um die Methode geht es jetzt, sondern um *Die Grundfragen der Schulmusikerziehung*, um „deutsches musikalisches Wesen“ und daher um relative oder absolute Tonhöhen, um Tonika-Do oder Eitz bzw. die „Brennpunkte der Tonalität“ oder eine „Schulung der Atonalität“ – da nütze auch alles Einrenken der Eitzianer Strube und Stein nichts, die „nur in der Silbenbezeichnung eine Einigkeit“ wünschten (ib., S. 5/7). Und das NS-Schwarzwort Atonalität, dessen Klartext-Definition in Mosers *Musiklexikon* (1943, S. 37) – „eine Kulturverfallserscheinung wesentlich unter jüdischem Vorzeichen“ – den blutigen Dolch aufs Schlachtfeld schiebt, mit dem hier zugestoßen werden soll, dieses Schwarzwort wird in der Folge vom Vorsitzenden Stier, nachdem durch die fixe 'Entjudung' der eigenen Reihen die eigene Verwundbarkeit behoben ist, zur Achillesferse der Eitzianer stilisiert.

Atonalität müsse „heute ja für die Güte einer Methode in Anspruch genommen werden“, polemisiert er in seiner *Abwehr* gegen das marginale Tonwort-Buch Paul Bekkers (Stier 1934b, S. 7), und 1936 schließlich, in der – als Sonderdruck erschienenen und nach Sprachduktus wie Wortwahl wohl ebenfalls von ihm verfassten – *Denkschrift zur Methodenfrage in der deutschen Musikerziehung*, wird der alte Intellektualismus-Vorwurf replizierend in den Atonalitätsrahmen einge-

erfolgten) Schließung der Akademie wird er im April 1932 als Rektor an die hannoveranische Bürgerschule 27 versetzt und am 1. Oktober 1933 gemäß § 3 des „Gesetzes zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums“ in den Ruhestand. Von allen insgesamt 244 zwischen 1926 und 1933 mitunter nur kurz an den preußischen Pädagogischen Akademien tätigen Dozenten und Professoren scheint Bennedik neben dem Dortmunder Philosophen Otto Janßen der einzige gewesen zu sein, den dieser „Arierparagraph“ mit aller Härte getroffen hat (cf. Hesse 1955, S. 54f./75). Dass Hesse Bennediks „nicht arische Abstammung“ entgangen ist (cf. ib., S. 165f.), hängt wohl mit dem kollektiven Verschweigen dieser 'Entjudungsaktion' selbst unter den Eitzianern zusammen. Auch die mit allen Standes-, Rasse- bis Sippenforschungsstellen verkoppelten 'Musikjudenjäger' des Amt Rosenberg – Gerigk, Boetticher und Konsorten – können den rassistisch zum „Halbjuden“ Gestempelten erst nachträglich dem „Stand unseres Wissens in einwandfreier Form“, sprich dem widerwärtigsten „Nachschlagewerk“ musikwissenschaftlichen Tuns, dem *Lexikon der Juden in der Musik* einverleiben: „Bennedik, Frank Karl (H), * Hamburg 23.5.1890, Dr. phil., Prof., Verfechter der Tonwort-Lehre von Eitz (Herausgeber des 'Handbuch für den Tonwortunterricht' und der 'Untersuchungen über das Tonwort' [?], mit dem arischen Ad. Strube zusammen) – Hannover“ (Stengel & Gerigk 1941, 5/383[Nachtrag]). Vom Tod des von ihnen Gejagten am 22.11.1939 wissen sie freilich noch nichts.

bunden: Die „intellektuelle Logik“ des absoluten Eitz-Systems ziele auf eine „Erziehung zur Atonalität“, aber „deutsche Musikerziehung im Dritten Reich kann nur lebendige Erfassung der Bindungen [...] wollen, nicht deren Auflösung, d.h. ihr Ziel ist Tonalität (wenn auch in ihren stärksten Ausweitungen), nicht Atonalität“. Und überhaupt sei die ganze Tonworterei „völlig gegenwartsfern“, denn „das Singen des Volkes geschieht relativ“ (Tonika Do-Bund 1936, 2f./6).

Zwar ist die Gegenwart der Ausstellung ‘Entartete Musik’ noch in zweijähriger Ferne, aber die Worte ihres Organisators, des thüringischen Staatsrats Dr. Hans Severus Ziegler – seines Zeichens ‘Pg.’ der ersten Stunde (Nr. 1317), Erfinder des Namens ‘Hitler-Jugend’, Generalintendant in Weimar u. v. a. m. (cf. Dümmling 2000) –, fallen durchaus nicht aus heiterem Himmel in den eliminatorischen Antisemitismus der NS-Realität, sondern fassen nur zusammen, was für den volksgesunden Menschenverstand zusammenzugehören hat: Atonalität, erklärt der spätere bundesrepublikanische Gymnasiallehrer, sei „das Produkt jüdischen Geistes. Wer von ihm ißt, stirbt daran“ (Ziegler 1938, S. 24).

Und die Eitzianer beeilen sich zu versichern, dass sie nie von diesem Tellerchen gegessen haben. Die „notwendige Klarstellung“ wird erneut Adolf Strube überantwortet, der in der von ihm schriftgeleiteten *Völkischen Musikerziehung* mit der außergewöhnlichen Seitenzahl 36 *Wider den Methodenstreit*, spricht die *Denkschrift* der Tonika-Do-ler anschreibt. Vor die weitläufige, mit den immergleichen Argumenten hantierende Kommentierung der – bemerkenswerterweise – vollständig abgedruckten *Denkschrift* geschaltet wird die Abwehr des Atonalitätsvorwurfs – durch Rückwurf: Denn wer hat „im zweiten Reich“ von diesem Tellerchen gegessen? Nicht „führende Eitzianer“, wie die *Denkschrift* Glauben machen wolle, sondern „führende Tedisten“ in Person von „Frida [!] Loebenstein“, deren Einführung „in die ‘atonale’ Musik“ aus dem Jahre 1931 auch sogleich zitiert wird (Strube 1936, S. 346). Diese neuerliche und nur dem Uninformierten verdeckte Invektive gegen die ‘jüdisch-intellektuell’ infiltrierte Geschichte des Tonika-Do-Bundes mag im Rahmen der geforderten „sachliche[n] Kampfweise“ (ib., S. 345) kaum noch überraschen, ebensowenig übrigens Strubes schließende Feststellung (ib., S. 380), man sei sich letztendlich „mit allen Methodenstreitern und Methodenreitern vollkommen einig (insofern uns die Frage der ‘Methode’ eine solche zweiten und dritten Ranges ist); die Einigkeit lautet, auf die Formel eines militärischen Kommandos gebracht:

In der Methode: ‘Ohne Tritt — marsch!’

In der Ton- und Notennamenbezeichnung: ‘Im Gleichschritt — marsch!’“

Als wenn dies – um es ein weiteres Mal zu betonen – so einfach wäre.³⁷ Dabei haben die beiden Schlüsselpersonen Strube und Stier so vieles gemeinsam. Nicht nur treten die beiden einstigen Volksschullehrer den Marsch ins ‘Dritte Reich’ im Gleichschritt an –: als sogenannte ‘Märzgefallene’ (NSDAP-Beitritt am 1. Mai 1933). Auch in ihrem zweiten Wirkungskreis, der evangelischen Kirchenmusik, müssten sie sich eigentlich sehr verbunden fühlen. Ihr ‘Gleichschritt’ scheint jedenfalls 1927/28 bereits auf, als Strube die zunächst Stier angebotene Stelle beim Evangelischen Pressverband in Berlin antritt (cf. Stier 1964, S. 231), und setzt seinen Marsch fort in der Durchführung zahlreicher kirchlich organisierter Singwochen sowie – ab 1933 und als Unterzeichner der kirchenmusikalischen *Erklärung der deutschen Orgelbewegung* vom 18. Mai 1933 schriftlich ausgewiesen als Förderer der Kumpanei zwischen evangelischer Kirchenmusik und Nazismus – der Übernahme von Funktionsämtern und Schriftleitungen bzw. Herausgeber-schaften im kirchenmusikalischen Rahmen.³⁸

³⁷ Und selbst die Tonika-Do-ler scheinen es langsam satt zu haben und beschließen „nach sehr reiflicher Überlegung“, auf eine neuerliche „Erwiderung“ zu verzichten – man werde „andere Wege zu gehen wissen“, wird noch, eher nebulös, hinzugefügt (Unsere Denkschrift betr. In: Mitteilungen des Tonika Do-Bundes 11, 1936, H. 6, S. 32).

³⁸ Die *Erklärung*, nach 1945 bspw. von Oskar Söhngen zur Abwehrstrategie gegen die Deutschen Christen stilisiert, wird parallel in zahlreichen Zeitschriften veröffentlicht und mit einer unterschiedlichen Anzahl Unterschriften versehen, so sind in der *Zeitschrift für Musik* (100, 1933, H. 6, S. 599f.) unter 40, in *Musik und Kirche* (5, 1933, H. 4, S. 187-189) neben Stier und Strube noch weit mehr als 100 Unterzeichner aufgelistet. Ein kleiner Einblick in die Funktions-ämter der beiden:

Adolf Strube (1894-1973) wird im September 1933 Geschäftsführer des ‘Reichsverbandes für evangelische Kirchenmusik’, einer Fachschaft der Reichsmusikkammer, und ist von Januar 1934 bis Mitte 1938 Schriftleiter der vom Reichsverband herausgegebenen *Kirchenmusikalischen Mitteilungen* (Nachfolger wird sein Adlatus in Sachen ‘Eitz praktisch’, Ferdinand Lorenz). Unter der Oberaufsicht des für die rassistische Verfolgung evangelischer Kirchenmusiker Hauptverantwortlichen, Oberkonsistorialrat lic. Dr. Oskar Söhngen, organisiert Strube das „Fest der deutschen Kirchenmusik“, die erste (und einzige) „große Heerschau über die zeitgenössische evangelische Kirchenmusik“ (Söhngen 1953) „im ‘Dritten Reich’“ (Söhngen 1937) vom 7. bis 13. Oktober 1937 in Berlin (cf. zu dieser, von Söhngen „gänzlich judenrein“ gehaltenen kirchenmusikalischen Huldigung des NS-Systems Herbst 1990 und Prolingheuer 1987b).

Nach 1945 wird dem derart bewährten kirchenmusikalischen Funktionär die Geschäftsführung der ‘Zentralstelle für evangelische Kirchenmusik’ und des ‘Verbandes evangelische Kirchenmusiker Deutschlands’, ab 1950 die Schriftleitung von *Der Kirchenmusiker* übertragen, auch leitet Strube weiterhin die Berliner ‘Kantorei’.

Alfred Stier (1880-1967), nach der Volksschullehrerausbildung (1895-1902), einem anschließenden Kirchenmusikstudium in Leipzig und einer ersten hauptamtlichen Kirchenmusikerstelle in Limbach/Sa. ab Januar 1911 Kantor und Organist an der Versöhnungskirche in Dresden, wird im Juli 1921 bereits zum Herausgeber der *Zeitschrift für Kirchenmusiker in Sachsen* bestellt. 1922 gründet er die Dresdener Kantorei und führt seit Ostern 1925 Singwochen „ohne Ende“ durch (Stier 1964, S. 207). Ab Mitte 1933 fungiert Stier als Mitherausgeber von *Musik und Kir-*

Allerdings bleibt das kirchenmusikalische Engagement von Strube trotz der Herausgabe einiger Kirchenlieder- bzw. Choralbücher eher hinter den Kulissen, wo er sich freilich – wie noch 1954 stolz gemeldet wird – „immer mehr zu einem evangelischen Musikpolitiker großen Stils“ entwickelt (Merseburger & Elvers 1954, S. 30); ansonsten bedient „der rastlos Schaffende“ qua Amt und einer „weitverzweigten und fruchtbaren Wirksamkeit“ (Rühlmann 1944, S. 45f.) – ich komme darauf zurück – vornehmlich das musikpädagogische Feld. Stier hingegen, Kirchenmusiker im Hauptberuf und übrigens 1925 zum Vorsitz des Tonika-Do-Bundes gekommen – wenn der mehrfach schiefe Vergleich hier erlaubt ist – wie die Jungfrau zum Kinde,³⁹ beginnt in *Musik und Kirche* das Loblied von der „Volkwerdung“ zu singen und dem „Quellort der Erneuerung“: der „lebendig gestaltende[n] Kraft deutschen Volkstums in deutscher Muttersprache“ (Stier 1934d, S. 62f.). Dass bei diesem „kostbarsten Besitz der evangelischen Kirche“ mehr gemeint ist als die perniziöse, seit Luthers *Von den Juden und ihren Lügen* virulente Tradition des Antijudaismus, stellt sein im gleichen Jahr publiziertes Gesangbuch *Deutsche Kirchenlieder zur Erneuerung des Gemeindegesangs* außer Frage. In diesen 56 Liedern – so es nicht Elaborate der ‘neuen Zeit’ sind – lässt der in personalen ‘Lösungen der Judenfrage’ inzwischen (Tonika-Do)-erfahrene KMD seinem ‘Entjudungs’-Wahn von Abraham bis Zion freien Lauf. ‘Ausgemerzt’ werden allein in zwei Osterhymnen 63 Halleluja. Die „Gott sei gelobt“-Substitute haben Erfolg bzw. 1937 eine (8.) Auflage von 800000 erreicht (cf. Prolingheuer 1987, S. 133f.).

Schwer verständlich, dass dieser gemeingefährliche kirchenmusikalische „Diener am Wort“, der in Kriegszeiten schließlich „eine, ich möchte sagen, soldatische Haltung“ für den Gottesdienst annimmt, auf dass den Kirchgängern verordnet werde, wem „auf alle Fälle der Sieg gehört“ (Stier 1940, S. 398), – schwer verständlich, dass dieser Prototyp des evangelischen Nazis in seinen *Tonika-Do-Mitteilungen* daherredet, als habe er Kreide gefressen. Aber hier sind andere historische Konstellationen am Werk als in der qua Bekenntnis obrigkeitstreuen e-

che, im Oktober 1933 erfolgt seine Ernennung zum Landeskirchenmusikdirektor, einer Position, der er im Laufe der ‘neuen Zeit’ zahlreiche Pöstchen hinzufügt, bspw. das bandwurmartige eines Landesvertreter (Provinz Sachsen) des Sachberaters des Reichsjugendpfarrers für die Sing- und Musikarbeit im Evangelischen Jugendwerk der Deutschen Evangelischen Kirche.

Nach 1945 wird der zuvor allzu exponierte Stier als Landessingwart der Kirchenprovinz Sachsen nach Ilsenburg abgeschoben. 1955 verleiht die Universität Greifswald „dem Lehrer des Wesens geistlicher Musik“ (wie es in der Laudatio akkurat heißt; zit. n. MGG, Bd. 16, Kassel u. a. 1979, Sp. 1756) den theologischen Ehrendoktor.

³⁹ Stier nimmt – so man seinen Erinnerungen Glauben schenken will – im Oktober 1925 erstmals an einem Tonika-Do-Kurs in Hannover teil und wird noch im gleichen Jahr zum Vorsitzenden des Tonika-Do-Bundes und zugleich Schriftleiter der *Mitteilungen des Tonika Do-Bundes* gewählt (cf. Stier 1964, S. 226).

vangelischen Kirche(nmusik), Konstellationen, über die selbst ein Alfred Stier mit seiner Vor- bzw. Besitznahme sich nicht einfach hinwegsetzen kann: „An der Spitze des Tonika-Do-Bundes standen nur Frauen. Sie gehörten wohl alle jener Bewegung an die seit der Jahrhundertwende für die gesellschaftliche und rechtliche Gleichstellung der Frau kämpfte“ (Stier 1964, S. 226). Steht noch in dieser späten Sicht der Dinge der vorgetäuschten Abgeklärtheit das kleine Wörtchen „nur“ im Wege, so identifiziert er 30 Jahre zuvor diese weibliche Dominanz als eine von „zwei Tatsachen“, die „von vornherein“ den „Weg von Tonika Do [...] erschwert“ hat (Stier 1935, S. 4). Und Stier hat insofern nicht Unrecht, als Tonika-Do in der Tat lange Jahre „eine Angelegenheit von Privatmusiklehrerinnen“ (ib.) gewesen ist — allerdings eine besondere Angelegenheit.

In den Reihen der Eitzianer muss man lange suchen, und man wird doch keine Frau finden. Es ist von Beginn an ein (bis auf einige der Spitzen) von Volksschullehrern frequentierter Herrenclub bzw. – was die vielbeschworene ‘sachliche Kampfesweise’ betrifft – ein deutscher Männerbund (diese enge Anbindung der Tonwortfreunde an die Volksschullehrerschaft bildet übrigens Stiers „zweite erschwerende Tatsache“). Gegenüber dieser national bzw. nationalistisch orientierten Volksschullehrerteilmenge wird der Tonika-Do-Bund gegründet und geleitet von selbstbewussten, vielseitig gebildeten und weltoffenen Frauen, die sich energisch für ihre emanzipatorischen Ziele einsetzen und dem tradierten (Männer-)Bild von der höheren Tochter widersetzen: Die Tiroler Chefarzttochter Agnes Hundoegger (1858-1928), nach ihrem Studium an der Berliner Musikhochschule zunächst Konzertpianistin, die mit ihrer Freundin Alma Bräuer in England die Tonic-Sol-Fa-Methode ‘entdeckt’, in Hannover eine Rechtsschutzstelle für Frauen einrichtet und die Ortsgruppe des ‘Verbandes Deutscher Musiklehrerinnen’ leitet; die Tonika-Do-Geschäftsführerin und -Verlagsleiterin Maria Leo (1873-1942), Tochter eines Pianisten und selbst ausgebildete Pianistin, die zunächst in New York als Korrepetitorin arbeitet, ab 1903 ebenfalls im ‘Verband Deutscher Musiklehrerinnen’ aktiv ist – zunächst als Schriftführerin, später auch als Vertreterin in einem Hauptausschuss des Dachverbandes ‘Allgemeiner Deutscher Lehrerinnenverein’ (ADLV) –, 1911 in Berlin das erste Privat-Musikseminar für Frauen gründet (an der Akademie für Kirchen- und Schulmusik werden erst 1927 Frauen zum Studium zugelassen⁴⁰), als Musikberaterin des Provinzialschulkollegiums in Berlin fungiert und dem Vorstand des ‘Reichsverbandes Deutscher Tonkünstler und Musiklehrer’ (RDTM) angehört; die Erfinderin der Tonika-Do-Punktnotation Frieda Loebenstein (geb. 1888), die am Berliner Sternschen Konservatorium unterrichtet; die Architektentochter Elisabeth Noack (1895-1974), promovierte Musikwissenschaftlerin, die 1921 als erste Frau zum Schulmusikex-

⁴⁰ So die Angabe bei Schroeder & Rieger 1989, S. 41. Bei Helms & Schneider & Weber (1994, S. 140) sind Frauen ab 1922 bereits zugelassen.

amen in Hessen zugelassen, 1925 zur Studienrätin ernannt wird und ab 1929 als Dozentin an der Pädagogischen Akademie in Kiel lehrt. — Wie und warum der mit diesen emanzipierten Frauen seit einigen Wochen nur bekannte neue Tonika-Do-Vorsitzende Stier 1925 gleichsam aus dem Hut gezaubert wird, bleibt schleierhaft. Dass „die kommenden Aufgaben des Bundes [...] über ihre Kräfte gingen“, wie Stier (1964, S. 228) nach der von ihm mitverantworteten sog. ‘Katastrophe’ die Begründungsmuster in seinem Sinne zurechtrückt, ist in einem anderen Sinne 1933 durchaus zutreffend – paradigmatisch hier Stiers ‘Entjudungsaktion’ und die Integration der übriggebliebenen FunktionärInnen in die NS-Organisationen.⁴¹

Doch zurück zur Silbenfrage. Hier hat sich – um noch einmal kurz zusammenzufassen – die Sachlage seit der Machtübergabe insofern entscheidend geändert, als sie auf ein duales System geschrumpft ist, dem Nebenkonztrahenten wenig anhaben können: Weder Münnich, der sich nach seinem kurzen Einsatz mit Jale für 50 Jahre nach Weimar verzieht und im HJ-Milieu der dortigen Musikhochschule mit Oberborbecks *Musikerziehung im Aufbau* schnell ausgelastet scheint,⁴² noch neue, vollnazifizierte Tonwortfabrikanten wie Berthold Nennstiel, der im Nu (und systemlogisch mit vollem Recht, aber darum geht es ja gar nicht) abgewickelt wird.⁴³

Aber während der Tonika-Do-Bund seine Geschäftsstelle im *Denkschrift*-Jahr 1936 nach Dresden verlegt, scheinen die Eitzianer, die immer schon betonten, kein Verein, schon gar nicht ein Bund zu sein, und jetzt mit stolz geschwellter Brust sich als „Bewegung“ etikettieren – ‘Worte wirken Wunder’ –, die Beweglichkeit auf ihrer Seite zu haben. Sie bewegen sich weiterhin in Machtpolnähe und bleiben über ihre Standorte, die Berliner Hochschulen, und zumal ihre enge Verbindung zum Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht immer auf Tuchfühlung mit den ministeriellen Entscheidungsträgern.

Und 1937, nach vier Jahren Einarbeitungszeit ins ‘Neue Deutschland’, legen diese Ministerialen die ersten reichseinheitlichen Richtlinien vor, und diese mit Erlass vom 10. April 1937 „unverzüglich“ durchzuführenden *Richtlinien für den Unterricht in den vier unteren Jahrgängen der Volksschulen* fordern bis zum Ende des 4. Schuljahrs die Vermittlung der D-Dur-Tonleiter „mit den gebräuchlichen Notennamen“ (*Deutsche Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung* 3,

⁴¹ Ein merkwürdiges Bild ergibt sich, wenn man den Bericht der NS-Vielfachfunktionärin Nock von der Nacht der Selbsttötung ihrer Freundin Maria Leo liest, der sie bis kurz vor dem Ende beiwohnt (cf. Schroeder & Rieger 1989, S. 42f.).

⁴² Cf. zu den Weimarer Gegebenheiten Phleps 2000.

⁴³ Cf. Nennstiel 1936 und dazu Tonwort-Fabrikanten. In: *Völkische Musikerziehung* 2, 1936, H. 3, S. 149, auch Rühlmann 1936, S. 812.

1937, S. 202). Eine Enttäuschung für alle Silbenfreunde, wie sie herber nicht sein könnte: Kein Wort vom Tonwort, geschweige denn von Tonika-Do. Da muss was schief gelaufen sein in den Amtsstuben des Ministeriums, so schief, dass die erfahrenen 'Männer vom Bau' nur noch Reparaturen am neu errichteten Gebäude musikerzieherischer Volksschularbeit ausführen können, zu denen ihnen der offenbar unter großen Anstrengungen erwirkte „Ergänzungserlaß“ vom 25. Mai 1937 zumindest die Hintertür öffnet: „Der Ausdruck 'gebräuchlichen Tonnamen' ist [...] nicht einseitig auf die Notennamen c, d, e zu beziehen“ (zit. n. *Völkische Musikerziehung* 3, 1937, H. 6, S. 279). Und der mit Eitzmännern infiltrierte NSLB sucht daraufhin zu retten, was zu retten ist, und dekretiert (freilich ohne die nötige Machtbefugnis) in Person seines Reichssachbearbeiters für Musikerziehung, Karl Landgrebe, zur *Durchführung der Richtlinien vom 10. April 1937* die langersehnte Vereinheitlichung: „Als einheitliche absolute Ton- und Notennamenbezeichnung wird das Tonwort von Carl Eitz empfohlen. Die Kenntnis der Notennamen c, d, e ist bei Anwendung des Tonwortes nicht erforderlich“ (zit. n. ib.).

Nach dieser Wiederherstellung des Status quo, dessen Reparationsleistungen den Eitzianern deutliche Feldvorteile verschafften – die 'Tonwortsache' wird zwar nicht zur reichseinheitlich verordneten, aber zumindest zur vom Zwangsverband der Lehrer propagierten –, ist die 'Methodenfrage' zumindest insofern geklärt, als sie im öffentlichen Diskurs keine Rolle mehr spielt – nicht in den nachfolgend erscheinenden Richtlinien für die verschiedenen Schulformen, in denen plötzlich wieder vom „erzieherischen Wert“ des vielgeschmähten Gehörsingens die Rede ist,⁴⁴ und auch nicht in den musikpädagogischen Publikationsorganen: Nach all den eigenartigen Dokumenten, die die fleißigen 'Männer vom Bau' für ihre bzw. gegen die jeweiligen Bünde oder Bewegungen produzierten, nach all dem Methodenstreit, der keiner war, da – wie die gesamte Belegschaft betonte – über Methoden sich nicht streiten lässt, wird die Sache der Silben auf die Kärnerarbeit in den einzelnen Schulämtern heruntergefahren. Mit Kursen, Schulungen, Tagungen bestücken zumal die Eitzianer die Bezirke und verteilen die Aufgaben.⁴⁵

⁴⁴ So in den *Bestimmungen über Erziehung und Unterricht in der Mittelschule* vom 15. Dezember 1939 (zit. n. Nolte 1975, S. 158), in den *Bestimmungen über Erziehung und Unterricht in der Hauptschule* vom 9. März 1942 (Berlin: Zentralverlag der NSDAP 1942, S. 41) ist gar „das Erarbeiten der Lieder nach dem Gehör von großem erzieherischen Wert“ und selbst in den *Richtlinien für die Höhere Schule* vom 29. Januar 1938 gehen Noten- und Gehörsingen „Hand in Hand“ (zit. n. Nolte 1975, S. 152).

⁴⁵ Inwieweit allerdings diese Machterweiterungsprozesse der Eitzianer durchschlagen, bleibt fraglich. Ab 1937 finden sich auch (freilich nur in ihrem als *Völkische Musikerziehung* getarnten Mitteilungsblatt) einige Erfolgsmeldungen über behördlich genehmigte Einführungen des Eitzschen Tonworts (cf. bspw. *Völkische Musikerziehung* 3, 1937, S. 369; 4, 1938, S. 298/386). Bereits 1936 wird für die Grundschulen des Bezirks Berlin-Charlottenburg vom Berliner Staats-

*

„Laßt das Tonwort klingen, daß es weit-
hin schallt,
'Sonne, Sonne scheine', aber bitte bald!“
(Merseburger & Elvers 1954, S. 45)

Und bereits während dieser Besetzung musikpädagogischer Schaltstellen rücken neue Fragen in den Blick, Fragen, auf die es für manch Beteiligten lukrativere Antworten gibt –: vor allem die „Schulbuchfrage“. Kaum ist die 'Methodenfrage' bzw. ihre „musikpädagogische Vorfrage“ durch ministerielle Nichtbeachtung gelöst, d.h. „die unerläßliche Ordnung und Einheitlichkeit“ (Wicke 1937, S. 17) einer vervolksgemeinschafteten Silbenfolge entgegen aller Prophezeiungen nicht eingeführt, setzt hier die Forderung nach „Vereinheitlichung“ massiv ein. Und diesmal machen die Ministerialen aus dem „allgemein“ bestehenden „Wunsch“ tatsächlich einen Befehl und ordnen mit Erlass vom 10. Oktober 1938 die „Schaffung neuer Liederbücher“ für die Volksschulen an. Die Liederbuch-Manuskripte müssen von den Verlegern dem Erziehungsministerium vorgelegt werden – mit der Einführung der genehmigten neuen Liederbücher sei zum Schuljahrsbeginn 1940 zu rechnen.⁴⁶

Indes: Weder auf administrativer Ebene, wo die Angelegenheit den Unterrichtsverwaltungen der Länder (das sind ohne Preußen, aber inzwischen mit Österreich und Sudetenland immerhin 17) bzw. den preußischen Regierungspräsidien (das sind neben Berlin immerhin 33) übertragen wird, noch formal-inhaltlich, wo sich die wenigen Vorgaben letztlich auf einen Kernliederbestand und eine zweiteilige Ausgabe beschränken, zielt diese 'wunschgemäße' Vereinheitlichung – wie bspw. im Fach Deutsch – auf ein reichseinheitliches Schul(lieder)buch. So sind die Folgen leicht absehbar: Nachdem in den Jahren der Machtkonsolidierung keiner so recht gewusst hat, wohin die Reise geht, und daher in dieser Übergangszeit ein starker Rückgang an Neuproduktionen zu verzeichnen ist – kleinere Testballons dienen hier vor allem dazu, Bündnispartner (in erster Linie aus den Reihen

kommissar und mit Genehmigung des Reichserziehungsministeriums ein mit Arbeitsgemeinschaften und der Betreuung durch die Eitz-Hochburg, die Berliner Hochschule für Musikerziehung, und dem Institut flankierter begleiteter „Versuch“, heute heißt das Projekt, bewilligt, bei dem „als einheitliche Ton- und Notennamenbezeichnung das Tonwort von Eitz eingeführt“ wird, aber selbstverständlich „ein bestimmtes methodisches Verfahren bei Anwendung des Tonworts nicht vorgeschrieben“ ist (Völkische Musikerziehung 2, 1936, S. 391).

⁴⁶ Cf. Deutsche Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung 4, 1938, S. 460. Das ministerielle Genehmigungsverfahren für Volksschulliederbücher ist – soweit ich es überblicke – ein Novum; allein die Musikbücher für die Mittelschule und die Höhere Schule sind zuvor und bereits im Kaiserreich genehmigungspflichtig.

des NSLB) zu suchen und zu sichern –, beginnen in der Folge des richtungsweisenden Erlasses eine Vielzahl gleichgeschalteter Schulbuchverlage und -autoren, den einheitlichen Kernliederkranz mit weiteren Ideologietransporteurern anzureichern und in zwei Liederbücher zu binden, um sie schließlich im Gefüge der auch im Musikerziehungssektor wirkungsvoll durchschlagenden Machtausbreitung des NS-Systems ab 1941 ministeriell genehmigt auf den Markt zu bringen.⁴⁷

Was dieser kurze Blick auf die ‘Schulbuchfrage’ mit dem verhandelten Thema zu tun hat? Nun, sie wird zwar im Gegensatz zur ‘Methodenfrage’ ministeriell – wie es so schön heißt: auf den Weg gebracht, den Verkehr aber auf diesem Weg regeln u. a. die bekannten Methodenmänner – ohne Silben, ohne Methoden, aber mit all der Bereitwilligkeit, mit der sie schon im Rahmen ihrer „sachlichen Kampfesweise“ dem Terrorregime das Blut vom Boden gewischt haben. Und die Firma dankt. Insbesondere den Herren Dieckermann von Tonika-Do, der es auf die Herausgabe von 2 Volksschulliederbüchern, und Strube von der Eitzfraktion, der es auf die Herausgabe von bzw. -beteiligung an (mindestens) 16 dieser *Liederbücher für Volksschulen* bringt.⁴⁸

Einer der Profiteure des Vereinheitlichungserlasses, der Verleger Merseburger, der allein zwischen 1933 und 1945 über 40 verschiedene, nicht selten mehrbän-

⁴⁷ Und nur wenige wie bspw. – aus nicht so recht zu klärenden Umständen – der Bärenreiter-Verlag (cf. Günther 1992b, S. 411 [Anm. 190]) bleiben auf der Strecke.

Als Kernlieder verordnet sind je 30 Lieder, darunter bei den unteren vier Jahrgängen 4, bei den oberen 15 kriegerrisch-kriegstreiberische bzw. nazistische Lieder.

⁴⁸ Und auch, wenn Ulrich Günther (1992b, S. 411 [Anm.204]) nach Akteneinsicht feststellt, dass der NSLB am Genehmigungsverfahren dieser *Liederbücher für Volksschulen* nicht beteiligt wird, ist unverkennbar, dass neben den Silben diese Zwangs-, aber immerhin Standesorganisation der Lehrer hier als zweites Standbein fungiert: In den süddeutschen Ländern wird das ab 1934 erscheinende, von der Reichsamtseitung des NSLB herausgegebene Liederbuch *Singkamerad* mit seinen meist von den zugeordneten NSLB-Gausachbearbeitern verantworteten Gausgaben nach den neuen Maßgaben aktualisiert, an neuen Liederbüchern sind (nachweislich) der Reichssachbearbeiter Landgrebe und elf Gausachbearbeiter, davon fünf mit Strube kooperierend beteiligt (Benkel, Beyer, Bock, Bretthauer, Iversen, Rücker, Scheuch, Schmidt, Siems, Vollnhals und Walther). Viele davon sind schon länger in diesem Geschäft, aber nur wenige mit Neuproduktionen für alle Phasen des NS-Staates und weniger, als Finger an einer Hand sind, haben von allen Liederbuchherausgebern, die mir bis heute bekannt sind, bereits vor 1933 ihre Geschäftstätigkeit aufgenommen. Darunter die bekannten Herren Dieckermann und Strube, der 1941 neben seinem mehr als ein Dutzend Volksschulliederbüchern auch eine von insgesamt nur 7 Genehmigungen für Musikbücher sowohl für die Mittelschule wie auch die Höhere Schule zugesprochen bekommt und 1944 schließlich – freilich nur kurzfristig – zum Alleinherrscher über die gesamte Schulbuchproduktion für den Musikunterricht aller Schulformen wird, indem diese Bücher und sein neues Volks- bzw. Hauptschulliederbuch *Lasset uns singen* per Erlass zu den einzigen reichseinheitlich eingeführten Kriegslernbüchern für Musik erklärt werden (cf. Deutsche Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung 10, 1944, S. 116ff. u. S. 193f.).

dige Liederbücher unter Strubes Namen auf den Markt wirft,⁴⁹ meint sich 1954 zu erinnern: „Der unselige Krieg hemmte die Arbeit. Die Liederbücher wurden vom sogenannten ‘Deutschen Schulverlag’ übernommen, die Rechte daran waren uns praktisch enteignet“ (Merseburger & Elvers 1954, S. 45). Aber die zwölf Jahre unterm Hakenkreuz haben bei Merseburger, wie bei allen Akteuren, keine bleibenden Erinnerungen hinterlassen, denn als dies geschieht, schreibt man bereits das sechste Jahr des ‘unseligen Krieges’ und im Verlagswesen mit 2. und 3. Auflagen der Volksschulliederbücher weiterhin schwarze Zahlen – ja selbst beim einzigen vom Deutschen Schulverlag herausgegebenen Liederbuch, Strubes zum reichseinheitlichen Kriegslernbuch für die Volksschulen nobilitierten *Lasset uns singen* (1944), ist – wie vermerkt – die „Herstellung“ weiterhin dem Merseburger Verlag übertragen.

Im Jahr des Merseburgerischen Gedächtnisschwunds beschließt der ‘Arbeitskreis für Schulmusik und allgemeine Musikpädagogik’ seine Satzung, deren § 3 unter Punkt 2 zum Zweck des Vereins erklärt: „Das Werk des Volksschullehrers Prof. Dr. h.c. Carl Eitz zu verbreiten und in fortschrittlichem Sinne auszuwerten“ (zit. n. Hopf u. a. 1984, S. 24). Zur Auswertung angetreten sind bereits am 1. Oktober des Vorjahres in Hannover die Gründungsmitglieder des AfS, die allesamt 1953 ihre 15- bis 20jährige Mitgliedschaft in einem oder mehreren der braunen Bataillone hätten feiern können, wenn es nicht anders als (von ihnen) erwartet gekommen wäre (cf. Helms u. a. 1994, S. 110):

- Richard Junker NSLB ab 1.5.1933, NSDAP ab 1.5.1937 und HJ-Funktionär;
1953-1966 Bundesvorsitzender des AfS
- Otto Daube NSLB ab 1.10.1933, NSDAP ab 1.2.1934, später HJ-Musik-
referent und SS-Untersturmführer;
1964 Ehrenvorsitzender des AfS
- Otto Spreckelsen NSDAP ab 1.5.1933 (1939 NSDAP-Gaukulturpreis für Musik)
SA-Mitglied, Städtischer und Kreis-Musikbeauftragter,
Mitglied im ‘Wissenschaftlichen Arbeitskreis’ des von der SS domi-
nierten ‘Bundes Deutscher Osten’;
Ab 1953 Landesvorsitzender (Schleswig-Holstein) und stellv. Bundes-
vorsitzender des AfS
- Fritz Stein ‘Kampfbund für Deutsche Kultur’ ab 1932 (Mitte 1933 Reichs-
fachgruppenleiter), NSDAP ab 3.10.1934, in Kriegszeiten Dirigent des
Chores der Leibstandarte SS.-Adolf Hitler

⁴⁹ In der Strube-Festschrift (Merseburger & Elvers 1954, S. 49f.) sind für diesen Zeitraum 34 Titel aufgeführt, davon 8 kirchliche. Es sind ein paar mehr, nämlich 46, darunter 9 kirchliche, einige wenige allerdings nicht von Merseburger verlegt (von den 9 kirchlichen Ausgaben zeichnet Strube bei 7 als Alleinherausgeber, von den 37 sonstigen Büchern sind 35 für den Musikunterricht, davon 10 von Strube allein herausgegeben).

- Adolf Strube NSDAP ab 1.5.1933, NSLB ab 30.9.1933, NSD-Dozentenbund
ab 1.10.1937
- Richard Wicke NSLB ab 1.9.1933, später NSLB-Kreisreferent

Nett zu lesen übrigens im Vergleich AfS-„Zielsetzung und Arbeitsprogramm“ von 1954 mit all dem Methodenstreit-erprobten Arsenal aus der Welt des Tonworts (Junker 1954) und auf der aktuellen AfS-Homepage die Seiten „Zur Geschichte des AfS“, die hier zur „erklärten Absicht“ zusammenschmilzt, „einen Kontrapunkt zum ‘Musischen Leben’ (Götsch, Haase), zur musikalischen ‘Jugendbewegtheit’ (Jöde) und zur ‘musischen Erlebnispädagogik’ (Otto) zu setzen“.⁵⁰ Kein Wort davon, welche Seilschaft hier ihre Haken in die bundesrepublikanische Musikpädagogik zu schlagen beginnt, auch wenn unter den derzeit 2000 AfS-Mitgliedern keiner mehr etwas mit diesen alten Tonworkkämpfern zu schaffen hat. Aber bitte, unter Vergangenheitsbewältigung deren bedingungs- und schonungslose Aufklärung zu verstehen, ist nicht jedermanns Sache, zumal schon – aus anderen Gründen freilich – weder die Gründungsfiguren noch die 1000 Mitglieder, die der Verein nach nur drei Jahren sein eigen nennen darf, an der noch durchs Eitzsche Tonwort scheinenden AfS-Sonne interessierte, dass sie braune Flecken hat. Man mag sich mit der globalen Feststellung trösten, dass keiner der in NS-Amt oder NS-würdigen Vereinigungen tätigen ‘Musikerzieher’ an einer vom nazistischen Ideologietransport unbefleckten Empfängnis seiner musikpädagogischen Arbeit interessiert gewesen ist.

Auch nicht Walther Hensel, der 1936 und von den „ausgeklügelten“ Systemen absolut unberührt in seiner *Musikalischen Grundlehre* einen eigenen Vorschlag zur relativen Solmisation macht. Sein Vorschlag habe „den Vorzug gleich leichter Singbarkeit, einheimischer Herkunft und der untrüglichen Erinnerung an die heilige Siebenzahl“, außerdem die Kennzeichnung der Halbtonschritte durch Vokal- bzw. Konsonantengleichheit. Hensel empfiehlt uns die Wochentagsnamen bzw. deren erste Silben (der Freitag allerdings „in altdeutscher Weise“): So - Mo - Di - Mi - Do - Fri - Sa - So. „Ein eigenartiger Zufall“ lässt hier gar die Stellung des gebräuchlichen do-so genau vertauschen.⁵¹ „Man versuche es nur einmal!“ (Hensel 1936, S. 22f.). Oder – falls man es absolut haben will – mit den zwölf Monatsnamen oder den Planeten oder – zwecks Heiligsprechung der Silben – mit den zwölf Aposteln. Ich empfehle zum Schluss – wenn man mit all dem relativ

⁵⁰ Zit. n. <http://home.t-online.de/home/hklemenz/geschich.htm> (Stand v. 1.7.2000).

⁵¹ Und die Hauptstufen I-V-IV, was Hensel wohl entging, auf die höchstbedeutende Silbenfolge So-do-mi[e] memorieren.

unzufrieden bleiben will – die seit Petrus Lombardus (12. Jhdt.) kanonisierten sieben Todsünden: Nei – Vö – Sto – Zo – Trä – Un – Gei – Nei.⁵²

‘Ein eigenartiger Zufall’ kennzeichnet auch hier die Halbtonschritte durch Vokalgleichheit und bringt zudem den Neid in eine Sonderstellung, auf dass immer wieder sonntags nicht nur die Erinnerung an den Grundton bei Hensel kommt, sondern auch an Guidos Ut-re-mi, Parejas Psa-li-tur, Mostards Bokedisation, Hitzlers Bebisation, Grauns Damenisation, Stahls Zifferntonschrift, Curwens Tonic Solfa, selbstverständlich Eitzens Tonwort, Hundoeggers Tonika-Do, Münichs Jale und – wenn es denn sein muss – Nennstiels vervolksgemeinschaftetes Tonsilben-ABC. Aber als sei dies alles nicht geschehen, wird seit Ende der 90er Jahre des (inzwischen) letzten Jahrhunderts auf ein Neues aus einem Würfel und unter striktem Verzicht auf die Kugelform der optimale Fußball hergestellt bzw. – und bezeichnenderweise ausgehend von den Musikschulen – die „relative Solmisation“ vereinsmäßig verbreitet. Jetzt freilich nicht nur mit do-re-mi, Handzeichen und Tontreppen ausgestattet, sondern zudem mit so rätsel- oder besser event-haften Hilfsmitteln wie „häufige Begegnungen“ und „animierende Präsentationen“⁵³. Und selbstverständlich gibt es in scharfer Abgrenzung zur Renaissance der „relativen Solmisation“ die absolute „nach der chromatischen Tonika-Do-Methode“.⁵⁴ Das sollte zu denken geben!

⁵² Für die in dieser Materie Unbewanderten die Auflösung: Neid – Völlerei – Stolz – Zorn – Trägheit – Unzucht – Geiz – Neid.

⁵³ Cf. Manfred Grunenberg & Malte Heygster: Handbuch Relative Solmisation. Mainz u. a.: Schott 1998; hier zitiert nach Grunenbergs Homepage: <http://www.grunenberg-bo.de/gru1.htm> (Stand 7.6.2000).

⁵⁴ Cf. die umfangreichen, mit der chromatischen Silbenreihe Do-Ro-Re-Mo-Mi-Fa-Fi-So-Lo-La-To-Ti-Do hantierenden und wunderschöne „Tonschieber“ zum Ausdrucken und Selbstkleben enthaltenden Homepage-Seiten von Wolfgang Buch: Die Solmisation nach der chromatischen Tonika-Do-Methode. <http://home.t-online.de/home/cw.buch/01sol.htm> (Stand v. 7.6.2000).

Anlage: Tonsilbensysteme zwischen 1917 und 1930

Wilhelm Amende (1917)

	reu		mü			pau		dö		kä		
bö		to		gu	so		la		fe		ni	bö
	reu		mü			pau		dö		kä		

A. Bayer (1924)

<i>nu</i>	<i>nu</i>	<i>mu</i>	<i>ra</i>	<i>wa</i>	<i>we</i>	<i>se</i>	<i>li</i>	<i>fo</i>	<i>nu</i>	
mi	mo	ru	wu	su	sa	la	le	fi	ni	mi
	ri	wo			lu		fa	ne		
<i>re</i>	<i>wi</i>	<i>si</i>	<i>so</i>	<i>lo</i>	<i>fu</i>	<i>na</i>	<i>ma</i>	<i>me</i>		

Max Freymuth (1926)

	hu		ho			he		hi		hö		
nu		mo		la	le		si		rö		nü	nu
	to		ta			ti		tö		tü		

Adalbert Hämel (1918)

<i>no</i>	<i>nu</i>	<i>bu</i>		<i>ra</i>	<i>ga</i>	<i>ge</i>	<i>se</i>		<i>li</i>		<i>fo</i>	<i>no</i>
	bo		ru			sa		le		fi		
bi		ro		gu	su		la		fe		ni	bi
	ri		go			lu		fa		ne		
<i>re</i>		<i>gi</i>		<i>so</i>	<i>lo</i>		<i>fu</i>		<i>na</i>		<i>be</i>	
			<i>si</i>							<i>ba</i>		

Robert Hövker (1926, Lateno-Reihe)

	wa	dä		si	bo	gö			
la	fä	te	mi	no	pö	ku	lū		
	wä	de		so	bö	gu			

Wilhelm Schaun (1926)

	me	wa		nö	sü	lu			
mi	we	na	no	sö	lū	mu	mi		
	wie	ne		so	lö	mü			

Anton Schiegg (1923)

<i>te</i>	<i>ta</i>	<i>na</i>	<i>mo</i>	<i>lo</i>	<i>lu</i>	<i>wu</i>	<i>si</i>	<i>re</i>	<i>te</i>
ni	ne	ma	la	wa	wo	so	ru	ti	ni
	mi	le			sa	ro	tu		
<i>mu</i>	<i>li</i>	<i>we</i>	<i>se</i>	<i>ra</i>	<i>to</i>	<i>no</i>	<i>nu</i>		
		<i>wi</i>							

Hermann Thiessen (1926)

	mo	na		we	sa	ru			
mu	no	ja	wa	le	ri	su	mu		
	nu	jo		la	re	si			

Hermann Thiessen (1927)

	nu	lū		wö	sa	me			
mu	nū	lo	lö	wa	se	mi	mu		
	mü	no		la	we	si			

Heinrich Werlé (1930, System absoluter Tonsilben auf physiologisch-phonetischer Grundlage)

<i>Nu</i>	<i>Zo</i>	<i>Mo</i>	<i>La</i>	<i>Ja</i>	<i>We</i>	<i>re</i>	<i>fü</i>	<i>bu</i>	<i>nu</i>
Nü	Zu	Mu	Lo	Jo	Wa	ra	fe	bü	nü
	<i>Zü</i>	<i>Su</i>			<i>Wo</i>	<i>ta</i>	<i>de</i>		
<i>Nö</i>	<i>Mü</i>	<i>Sü</i>	<i>Lu</i>	<i>Ju</i>	<i>ro</i>	<i>fa</i>	<i>da</i>	<i>be</i>	<i>nö</i>

Adolf Winkelhake (nach Heuler 1929, S. 135f.)

lu	li	ti	ma	sa	ko	re	pu	lu
	<i>tu</i>	<i>mi</i>			<i>ka</i>	<i>ro</i>	<i>pe</i>	

Literatur

- Amende, Wilhelm (1917): Tonwort und Schule. In: Archiv für Volksschullehrer, April, S. 742-748
- Bayer, A. (1924): Zur Verbesserung des Tonworts. In: Schul-Anzeiger für Niederbayern 40, Nr. 15, S. 165-168
- Bennedik, Franc (1914): Historische und psychologisch-musikalische Untersuchungen über die Tonwortmethode von Eitz. Langensalza: Julius Beltz
- Bennedik, Frank (1933): Das Volkslied als Quelle der musikalischen Volksbildung. In: Zeitschrift für Musik 100, H. 6, S. 616f
- Bennedik, Frank (1934): Führt unser Volk zu seiner Musik! Zugleich ein Wort des Gedankens an einen deutschen Musikerzieher. In: Zeitschrift für Musik 101, H. 4, S. 397-399
- Bennedik, Frank & Strube, Adolf (1926): Handbuch für den Tonwortunterricht. Leipzig: Merseburger
- Boehland, R. (1933): Die Logik des Eitzschen Tonwortsystems. In: Musikalische Volksbildung 3, H. 3, S. 49-54

- Cramer, Rose-Marie (1939): Neuerscheinungen. Walter Kühn: Führung zur Musik. In: Mitteilungen des Tonika Do-Bundes 14, H. 5/6, S. 6f.
- Dahlke, Ernst & Fischer, Hans & Jöde, Fritz & Kallmeyer, Georg & Martens, Heinrich & Moser, Hans Joachim & Müller, Edmund Joseph & Münnich, Richard & Piersig, Fritz & Trautwein, Susanne (1933): In eigener Sache. Notwendige Abwehr dreister Lügenangriffe auf die „Zeitschrift für Schulmusik“ und ihre Herausgeber. In: Zeitschrift für Schulmusik 6, H. 2, S. 31f.
- Dehne, Paul (1930): Einführung in das Singen nach Noten. In: Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht in Berlin (Hg.): Schulmusik und Chorgesang. Vorträge der VIII. Reichsschulmusikwoche in Hannover. Leipzig: Quelle & Meyer, S. 184-196
- Dümling, Albrecht (2000): Unter Berufung auf Goethe, Wagner und Hitler. Hans Severus Ziegler und die ideologischen Wurzeln seiner Ausstellung „Entartete Musik“. In: Heister, Hanns-Werner (Hg.): „Entartete Musik“ 1938. Weimar und die Ambivalenz. (im Druck)
- Eitz, Carl (1911): Bausteine zum Schulgesangunterrichte im Sinne der Tonwortmethode. Leipzig: Breitkopf & Härtel
- Eitz, Carl (1914): Der Gesangunterricht als Grundlage der musikalischen Bildung (= Pädagogium. Eine Methoden-Sammlung für Erziehung und Unterricht, Bd. 2). Leipzig: Klinkhardt
- Eitz, Carl (o.J. [1922]): Das Tonwort als Denkmittel gegenüber dem logisch wertlosen musikalischen Abc. In: Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht Berlin (Hg.): Musik und Schule [Vorträge der 1. Schulmusikwoche vom 17.-21.5.1922 in Berlin]. Leipzig: Quelle & Meyer, S. 63-65
- Eitz, Carl (1928): Das Tonwort. Bausteine zur musikalischen Volksbildung. Bennedik, Frank (Hg.). [revidierte Neuauflage der Bausteine von 1911]. Leipzig: Breitkopf & Härtel
- Freymuth, Max (1926): Klangsilben. In: Die Musikerziehung 3, H. 3, S. 54-58
- Friedrich, Wilfried & Martens, Heinrich & Münnich, Richard & Rehberg, Karl (1949): Musikunterricht. Tonika-Do, Eitz, Jale (= Lernen und Lehren. Methodische Schriften für lernende Lehrer). Berlin u. Leipzig: Volk und Wissen
- Günther, Ulrich (1992a): Opportunisten? Zur Biographie führender Musikpädagogen in Zeiten politischer Umbrüche. In: Kaiser, Hermann J. (Hg.): Musikalische Erfahrung. (= Musikpädagogische Forschung 13). Essen: Die Blaue Eule, S. 267-285
- Günther, Ulrich (1992b): Die Schulmusikerziehung von der Kestenberg-Reform bis zum Ende des Dritten Reiches (= Forum Musikpädagogik, Bd. 5). Augsburg: Wißner (2. Aufl.)
- Gurlitt, Wilibald (1929): Zur gegenwärtigen Orgelerneuerungsbewegung in Deutschland. In: Musik und Kirche 1, H. 1, S. 15-27
- Hämel, Adalbert (1918): Neue Ergänzungsvorschläge zur Eitzschen Tonwortmethode. In: Musica sacra, Juli, S. 82-84

- Haupt, Fritz (1927): Erster deutscher Kongreß für Schulmusik vom 7.-9. Juni in Berlin, veranstaltet vom Bunde deutscher Musikerzieher. Bericht. In: Die Musikerziehung 4, H. 7, S. 211-226
- Helms, Siegmund & Schneider, Reinhard & Weber, Rudolf (Hg.) (1994): Neues Lexikon der Musikpädagogik. Personenteil. Kassel: Bosse
- Hensel, Walther (1936): Musikalische Grundlehre. Ein Wegweiser für Laien. Kassel: Bärenreiter
- Herbst, Wolfgang (1990): Die Wiedergeburt der Kirchenmusik und ihr politischer Kontext. Oskar Söhngens Weg und Werk im Spiegel seiner Veröffentlichungen. In: Der Kirchenmusiker H. 4, S. 121-136
- Hesse, Alexander (1995): Die Professoren und Dozenten der preußischen Akademien (1926-1933) und Hochschulen für Lehrerbildung (1933-1941). Weinheim: Deutscher Studien Verlag
- Heuler, Raimund (1928): Anleitung zur schulmäßigen Behandlung des Unterrichts im Singen. Würzburg: Triltsch (2. Aufl.)
- Heuler, Raimund (1929): Ende der Eitzschen Tonwortmethode und anderes vom Tonwort. Würzburg: Triltsch
- Hövker, Robert (1926): Der Tonname im Schulgesangunterricht. In: Die Musikerziehung 3, H. 7/8, S. 139-154, H. 9, S. 164-172
- Hopf, Helmuth & Heise, Walter & Helms, Siegmund (Hg.) (1984): Lexikon der Musikpädagogik. Regensburg: Bosse
- Joachim, Heinz (1933): Eitz statt Tonika-Do. In: Melos, 12, H. 12, S. 387-389
- Junker, Richard (1934): Solmisation und musikalische Volksbildung unter Berücksichtigung der Eindrücke in der vom R.D.T.M., Ortsgruppe Hannover, und dem Tonika-Do-Bund unter Leitung von Kantor Stier vom 2. bis 4. Januar 1933 in Hannover abgehaltenen Arbeitstagung für Musikerziehung. In: Musikalische Volksbildung 3, H. 1, S. 2-9; H. 2, S. 24-29
- Junker, Richard (1954): Arbeitskreis für Schulmusik und allgemeine Musikpädagogik. Zielsetzung und Arbeitsprogramm. In: Zeitschrift für Musik 115, H. 11, S. 660-664
- Kretzschmar, Hermann (1903): Musikalische Zeitfragen. Zehn Vorträge. Leipzig: C.F. Peters
- Kühn, Walter (1915): Rolle und Eitz. Eine vergleichende Betrachtung der psychologischen Grundlagen zweier Schulgesangsmethoden. In: Monatsschrift für Schulgesang 9, S. 231-235 u. 248-253
- Kühn, Walter (1927): Die Tonwortkonferenz. Gehalten anlässlich des ersten deutschen Kongresses für Schulmusik. In: Die Musikerziehung 4, H. 8, S. 254f.
- Kühn, Walter (1931): Geschichte der Musikerziehung. In: Bücken, Ernst (Hg.): Handbuch der Musikerziehung. Potsdam: Athenaion, S. 5-68
- Kühn, Walter (1932): Die deutsche Tonkunst im Aufbau der deutschen Kultur. Ein musikkulturelles Aufbauprogramm. Königsberg: Verlag der Musikerziehung

- Kühn, Walter (1932/33): Deutsche Einheitstonnamen. In: Die Musikerziehung 9, H. 10, S. 259-283, H. 11/12, S. 312-324; 10, H. 1, S. 7-20
- Kühn, Walter (1939): Führung zur Musik. Voraussetzungen und Grundlagen einer einheitlichen völkischen Musikerziehung. Lahr: Schauenburg
- Lorenz, Siegfried (1934): Ich fange an! Tonwort und Liederarbeitung auf der Mittelstufe der Volksschule. In: Völkische Musikerziehung 1, H. 3, S. 173-176
- Merseberg, Fritz (1936): Tonwort und Stimmbildung. In: Völkische Musikerziehung 2, H. 1, S. 33-35
- Merseburger, Verlag Carl (Hg.) (1949): Hundert Jahre im Dienste der Musik. Aus der Arbeit des Verlages Carl Merseburger in Leipzig. Ein Bericht der Mitarbeiter und Freunde. Leipzig: Merseburger
- Merseburger, Karl & Elvers, Rudolf (Red.) (1954): Adolf Strube zum sechzigsten Geburtstag. Berlin u. Darmstadt: Merseburger
- Messmer, Oskar (1911): Die Tonwortmethode von Carl Eitz. Ein Versuch ihrer psychologischen Begründung. Würzburg: Richard Banger Nachf. (A. Oertel)
- Moser, Hans Joachim (1930): Zwei neue Schulsolmisationen. In: Zeitschrift für Schulmusik 3, H.9, S. 169-174
- Moser, H.[ans] J.[oachim] (1943): Musiklexikon (2., völlig umgearbeitete Aufl.). Berlin-Schöneberg: Max Hesse
- Müller, Heinrich (1921): Das Tonwort auf der Schulmusikwoche. In: Halbmonatsschrift für Schulmusikpflege 16, H.18, S. 135f.
- Münnich, Richard (1930): JALE. Ein Beitrag zur Tonsilbenfrage und zur Schulmusikpropädeutik. Lahr: Schauenburg
- Münnich, Richard (1934a): Zum zweiten Jahr des Dritten Reiches. In: Zeitschrift für Schulmusik 7, H. 1, S. 4-6
- Münnich, Richard (1934b): Offene Antwort. In: Zeitschrift für Schulmusik 7, H. 2/3, S. 35f.
- Münnich, Richard (1934c): Schlußwort. In: Zeitschrift für Schulmusik 7, H. 6, S. 83f.
- Nennstiel, Berthold (1936): Der gegenwärtige Stand der Tonwortfrage. Eine rassenpsychologische Grundsteinlegung. In: Deutsches Bildungswesen. Erziehungswissenschaftliche Monatsschrift des N.S.Lehrerbundes (Hauptamt für Erzieher) für das gesamte Reichsgebiet 4, H.1, S. 1-14
- Nolte, Eckhard (1975): Lehrpläne und Richtlinien für den schulischen Musikunterricht in Deutschland vom Beginn des 19. Jahrhunderts bis in die Gegenwart. Eine Dokumentation (= Musikpädagogik. Forschung und Lehre, Bd. 3). Mainz: Schott
- P.[aul], E.[rnst] (1921): Zur Eitzschen Tonwort-Methode. Nachwort d. Schriftl. In: Halbmonatsschrift für Schulmusikpflege 15, H. 13, S. 89
- Pfeffer, Martin (1992): Hermann Kretzschmar und die Musikpädagogik zwischen 1890 und 1915 (= Musikpädagogik. Forschung und Lehre, Bd. 29). Mainz u. a.: Schott
- Phleps, Thomas (2000): Musikerziehung im Aufbau. Die Lehrgänge für Jugend- und Volksmusikleiter resp. Seminare für Musikerzieher in der HJ 1936-1944. In:

- Heister, Hanns-Werner (Hg.): „Entartete Musik“ 1938. Weimar und die Ambivalenz. (im Druck)
- Prolingheuer, Hans (1987a): Wir sind in die Irre gegangen. Die Schuld der Kirche unter dem Hakenkreuz, nach dem Bekenntnis des „Darmstädter Wortes“ von 1947. Köln: Pahl-Rugenstein
- Prolingheuer, Hans (1987b): 1937 - Das Jubeljahr des Oskar Söhngen. Zum „Fest der deutschen Kirchenmusik“ vor 50 Jahren. In: Neue Stimme H. 10, S. 26-30
- Rühlmann, Franz (1933): Zur Volksmusikultur durch Carl Eitz. In: Die Musik 26, H. 2, S. 96-104
- Rühlmann, Franz (1934): Beschluß und neuer Beginn! In: Musikalische Volksbildung 3, H. 4, S.57
- Rühlmann, Franz (1936): „Ende der Eitz'schen Tonwortmethode“? Ein kritischer Streifzug. In: Zeitschrift für Musik 103, H. 7, S. 806-812
- Rühlmann, Franz (1944): Adolf Strube 50 Jahre alt. In: Zeitschrift für völkische Musikerziehung 1, H. 2/3, S. 45f.
- Rutschky, Katharina (Hg.) (1988): Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung. Frankfurt/M. u. Berlin: Ullstein
- Schaun, Wilhelm (1926): Zu Heinz [Hermann] Thiessens Anregung zur Auffindung geeigneter Singesilben. In: Die Musikerziehung 3, H. 4, S. 83-85
- Schiegg, Anton (1923): Zur Lösung des Tonnamenproblems. Zugleich ein Beitrag zur Erteilung eines naturgemäßen Schulgesangunterrichtes. München u. Berlin: Oldenburg
- Schiegg, Anton (1924a): Der Tonname als Unterrichtshilfe. Versuch einer Lösung des Tonnamenproblems. In: Halbmonatsschrift für Schulmusikpflege 18, H. 21, S. 144-146
- Schiegg, Anton (1924b): „Tonwort-Ersatz.“ Von Heinrich Werlé=Mainz. Eine Entgegnung. In: Halbmonatsschrift für Schulmusikpflege 18, H. 21, S. 146f.
- Schipke, Max (1921): Berliner Schulmusikwoche. In: Halbmonatsschrift für Schulmusikpflege 16, H. 5, S. 30-32
- Schroeder, Hiltrud & Rieger, Eva (1989): „Notleidende ältliche Klavierlehrerin?“. Der Allgemeine Deutsche Lehrerinnenverband (ADLV) und seine Musiksektion. In: Zeitschrift für Musikpädagogik H. 48, S. 33-43
- Stengel, Theo & Gerigk, Herbert (1941): Lexikon der Juden in der Musik. Mit einem Titelverzeichnis jüdischer Werke. Zusammengestellt im Auftrag der Reichsleitung der NSDAP auf Grund behördlicher, parteiamtlich geprüfter Unterlagen. Berlin: Hahnefeld (2. Aufl., 6.-8. Tsd.)
- Stephani, Hermann (1928): Veranschaulichung der Tonhöhenverhältnisse in Laut- und Bewegungssymbolen. In: Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht in Berlin (Hg.): Musikpädagogische Zeitfragen. Eine Übersicht über die Musikpädagogik vom Kindergarten bis zur Hochschule. Vorträge der VI. Reichsschulmusikwoche in Dresden. Leipzig: Quelle & Meyer, S. 209-217

- Stiehler, Arthur Oswald (1890): Das Lied als Gefühlsausdruck zunächst im Volksschulgesange. Altenburg: H. A. Pierer
- Stier, Alfred (1932): Deutsche Einheits-Tonnamen. In: Mitteilungen des Tonika Do-Bundes 7, H. 10, S. 2-5
- Stier, Alfred (1933): Zur Methodenfrage. In: Mitteilungen des Tonika Do-Bundes 8, H. 9, S. 1-7.
- Stier, Alfred (1934a): Die Grundfragen der Schulmusikerziehung. In: Mitteilungen des Tonika Do-Bundes 9, H. 3, S. 1-7
- Stier, Alfred (1934b): Nochmals „Eitz“ und „Tonika Do“. (Eine Abwehr.). [Auseinandersetzung mit Paul Becker: Das Tonwort und seine Anwendung im ersten Unterricht. Berlin-Lichterfelde: Vieweg 1934]. In: Mitteilungen des Tonika Do-Bundes 9, H. 9, S. 1-7
- Stier, Alfred (1934c): Zur Richtigstellung. In: Zeitschrift für Schulmusik 7, H. 6, S. 81f.
- Stier, Alfred (1934d): Reformatorischer Choral und deutsches Volkstum. In: Musik und Kirche 6, H. 2, S. 57-63
- Stier, Alfred (1935): Zur Lage. In: Mitteilungen des Tonika Do-Bundes 10, H. 1, S. 4f.
- Stier, Alfred (1940): Dienst an der inneren Front. In: Kirchenmusikalische Mitteilungen 7, H. 25/26, S. 398f.
- Stier, Alfred (1964): Lobgesang eines Lebens. Ein Buch der Erinnerung und Hoffnung. Kassel u. a.: Bärenreiter
- Strube, Adolf (1934): Offener Brief an den Herausgeber der „Zeitschrift für Schulmusik“, Herrn Studienrat Dr. Richard Münnich, Berlin-Steglitz. In: Zeitschrift für Schulmusik 7, H. 2/3, S. 29-34; Musikalische Volksbildung, 3, H. 2, S. 29-34
- Strube, Adolf & Rühlmann, Franz (1934): Bekenntnis und Ziel. In: Musikalische Volksbildung 3, H. 3, S. 37-39
- Strube, Adolf (1936): Wider den Methodenstreit. Eine notwendige Klarstellung. In: Völkische Musikerziehung 2, H. 7/8, S. 345-380
- Thiessen, Heinz [Hermann] (1926): Anregung zur Auffindung geeigneter Singesilben. In: Die Musikerziehung 3, H. 1, S. 12-15
- Thiessen, Hermann (1927): Übungsheft fürs Notensingen. Ausg. A mit Stufensilben und deutschen Notennamen. Hamburg: Boysen
- Tonika Do-Bund e.V. (Verein für musikalische Erziehung) (1936): Denkschrift zur Methodenfrage in der deutschen Musikerziehung. Pillnitz bei Dresden: Tonika Do-Bund, 10 S.; erschienen als Beilage der Mitteilungen des Tonika Do-Bundes 11, H. 2
- Werlé, Heinrich (1914): Was ist uns das Tonwort? Gedanken über die Eitzsche Lehre. In: Musikpädagogische Zeitschrift, Wien, Nr. 3, S. 76-79; Nr. 4, S. 124-127
- Werlé, Heinrich (1915): Aufgaben und Ziele des Schulgesangunterrichtes. In: Die Stimme 9, S. 317-321
- Werlé, Heinrich (1921): Das Tonwort auf der Schulmusikwoche. In: Halbmonatsschrift für Schulmusikpflege 16, H. 14, S. 103f.

- Werlé, Heinrich (1922): Was ist uns heute das Eitzsche Tonwort? In: Halbmonatsschrift für Schulmusikpflege 17, H. 13, S. 98-100; H. 15, S. 115f.; H. 16, S. 124-126
- Werlé, Heinrich (1923): Tonwort-Ersatz. In: Halbmonatsschrift für Schulmusikpflege 18, H. 17, S. 109-112; H. 18, S. 119-122
- Werlé, Heinrich (1924): Schlußwort. In: Halbmonatsschrift für Schulmusikpflege 18, H. 21, S. 147
- Werlé, Heinrich (1928): Musikpolitische Bilanz von Wien. In: Halbmonatsschrift für Schulmusikpflege 23, H. 11, S. 81f.
- Werlé, Heinrich (1930): Methodik des Musikunterrichts auf der Grundstufe. Leipzig: Kistner & Siegel
- Werlé, Heinrich (o.J. [1949]): Musik im Leben des Kindes. Anhang: System und Methode einer Erziehung zum Tonbewußtsein. Dresden (auch Düsseldorf): Ehle-mann
- Wicke, Richard (1912): Musikalische Erziehung und Arbeitsschule. Leipzig: Wunderlich
- Wicke, Richard (1937): Einheitliche Tonnamen. Die musikalischen Gestaltungsgesetze und ihre lautsprachliche Versinnbildlichung (= Schriftenreihe zur völkischen Musikerziehung, Bd.1, hg. v. d. Staatl. Hochschule für Musikerziehung und Kirchenmusik, Berlin). Braunschweig: Litolf
- Ziegler, Hans Severus (1938): Entartete Musik. Eine Abrechnung. Düsseldorf: Völkischer Verlag

Dr. Thomas Phleps
Weyrauchstr. 13
34119 Kassel

Von der Politik eines Unpolitischen – Nachträge zum „Fall Jöde“ in den Jahren 1927 – 1945

Sieht man von der frühen Faschismus-Kritik Adornos ab, so lässt sich feststellen, dass bis Mitte der 70er Jahre im Schrifttum über die Jugendmusikbewegung und speziell über Fritz Jöde die Zeit des Nationalsozialismus weitgehend ausgeklammert wurde (vgl. Stapelberg 1957, S. 10ff.; hier wird die NS-Zeit lediglich im Zusammenhang mit beruflichen Veränderungen Jödes kurz erwähnt). Erst die Untersuchungen von Johannes Hodek (1977) und Hermann Giesecke (1981) brachten erste Erkenntnisse über das Verhältnis der musikalischen Jugendbewegung zum Nationalsozialismus und gaben zugleich Anregungen zu weiteren Nachforschungen (Hodek 1977, S. 50-119, 293-351; Giesecke 1981, S. 169-210). Die Einsicht in Privatakten Jödes machte es schließlich möglich, auch dessen Rolle während des Dritten Reiches zu untersuchen. So diskutierten Karl-Heinz Reinfandt und Reinhard Schneider auf dem Jöde-Symposium der Gesellschaft für Musikpädagogik 1988 in Hamburg einige wichtige Schriftstücke aus den Jöde-Akten, ohne jedoch damit schon allen noch offenen Problemen nachzugehen (Reinfandt 1996, S. 115-130; Schneider 1996, S. 185-196).¹ Insbesondere Reinfandts Fragen „War Jöde ein Gesinnungswechsler? War er Opportunist, ein geschickter Überlebensaktiker?“ und „Wie stellte sich die Situation 1933 aus Jödes Sicht oder der Sicht des engeren Kreises um Jöde dar?“ konnten aufgrund der nur teilweise herangezogenen Quellen nicht abschließend beantwortet werden.

Das Archiv der Jugendmusikbewegung in Wolfenbüttel besitzt aus dem Privatbesitz Fritz Jödes mehrere Akten, die zur Erhellung noch offener Fragen beitragen können.² Sie geben nicht nur ein weitgehend lückenloses Bild von Jödes privaten und beruflichen Lebensumständen während der nationalsozialistischen

¹ Mit Jödes Wirken während der NS-Zeit befasst sich auch der Aufsatz von Karl-Heinz Reinfandt 1987.

² Die Quellen werden im folgenden nach den Akten benannt, in denen sie sich unnummeriert befinden: Akte „Persönlicher Weg“ (PW); Akte „In eigener Sache“ (ES); Akte „Angriffe“ (AG); Akte „Verteidigung“ (VT).

Herrschaft, sondern ermöglichen auch einige Ergänzungen und Bewertungen. Meine diesbezüglichen Recherchen kommen zu folgenden Ergebnissen, die ich hier zunächst zusammenfasse und anschließend anhand der eingesehenen Quellen in der gebotenen Kürze erläutere:

1. *Jöde war während der gesamten NS-Zeit mit Ausnahme des letzten Kriegsjahres, in dem er zum „Kriegsdienst“ verpflichtet wurde, musikpädagogisch sowohl in Deutschland als auch im europäischen Ausland aktiv. Ein generelles Berufsverbot bestand für ihn zu keiner Zeit.*
2. *Jöde nahm für sich selbst innerhalb der musikalischen Jugendbewegung weiterhin das „Führerprinzip“ in Anspruch. Durch diese Stellung, die er bewusst behauptet und von seinen Anhängern bestätigen lässt, wird seine Position gegenüber Angreifern gestärkt.*
3. *Jöde kümmert sich in den Jahren unmittelbar vor und nach der NS-Machtergreifung besonders intensiv um das Image seiner Person. Dazu nutzte er vor allem die persönlichen Kontakte zu einflussreichen Freunden in Politik und Musikwirtschaft sowie die Printmedien.*
4. *Jöde tat alles, um mit seiner Arbeit den nationalsozialistischen Machthabern zu gefallen. Von einer unpolitischen Haltung kann angesichts dieser Tatsache keine Rede sein.*
5. *Jöde war im Hinblick auf seine politische Verhaltensweise während der NS-Zeit sowohl Überlebensstratege als auch Opportunist. Er handelte in dieser Zeit oft auf zwei Ebenen, einer öffentlichen und einer privat vertraulichen, von denen er je nach Situation unterschiedlich Gebrauch macht.*

Die biografischen Daten zur Vita Jödes sind lückenlos bekannt und brauchen für die Zeit um die nationalsozialistische Herrschaft nur in Erinnerung gerufen zu werden: ab 1923 auf Vorschlag Leo Kestenbergs Inhaber einer Professur an der Staatlichen Akademie für Kirchen- und Schulmusik in Berlin-Charlottenburg; 1929 Initiator und Leiter der „Führerkonferenz“ der JMB in Oberhof/Thüringen; 1935 wegen persönlicher Verfehlungen Entlassung aus dem Amt bei gleichzeitiger Bewilligung einer Rente für die Dauer von fünf Jahren; Übersiedlung nach München; Kurse sowie offene Sing- und Musizierwochen im In- und Ausland mit Billigung der NSDAP, ferner zahlreiche musikalische Publikationen; ab 1938 auf Betreiben von Hellmuth Seidler (Leiter des Jugendfunks und früherer Schüler Jödes) freier Mitarbeiter des Jugendfunks am Reichssender München; 1940 Eintritt in die NSDAP und Annahme einer Dozentur für Volksliedkunde und Chorleitung am Mozarteum in Salzburg; 1943 Kündigung dieser Tätigkeit und Austritt aus der NSDAP; im gleichen Jahr Annahme eines Rufes an die Braunschweigische Staatsmusikschule und Übernahme der Leitung des angeschlossenen Musikheims im Schloss Schliestedt bei Schöppenstedt; 1944 Arbeit im

„Kriegseinsatz“ in einem Forschungsinstitut für Flugzeugbau in Ainring; ab 1945 Kantor der Evangelischen Kirche in Bad Reichenhall; 1947 Berufung in die Schulbehörde der Stadt Hamburg; ab 1949 Leiter des Seminars für Privatmusikerziehung an der Städtischen Musikschule in Hamburg, nach Umwandlung dieser Einrichtung in eine Staatliche Hochschule Leiter von deren Pädagogischer Hauptabteilung. Soweit die Fakten.

Im folgenden sollen als Nachtrag zu bisherigen Erkenntnissen anhand des im Archiv der Jugendmusikbewegung zu Wolfenbüttel liegenden Aktenmaterials einige Fragen erörtert werden, die zugleich zur Erklärung der oben genannten Thesen beitragen:

- Welche Stoßrichtungen haben die Angriffe auf Jöde in den Jahren 1932/33 und wie wird auf sie reagiert?
- Wie nutzt Jöde die Jahre nach der Entlassung 1935?
- Lag die Beendigung der Salzburger Tätigkeit im Jahr 1943 im eigenen Interesse?

Angriffe und Verteidigung – Jöde als „Führer“ der Jugendmusikbewegung

Überblickt man die bereits in zeitgenössischen Veröffentlichungen als „Fall Jöde“ bezeichneten Ereignisse, so fällt auf, dass die Angriffe auf das Wirken Jödes bereits 1927 einsetzen, aber erst in den Jahren 1931-34 einen publizistischen Höhepunkt erreichen. Bei den frühen Angriffen wird noch überwiegend sachlich und weitgehend ohne politische Polemik argumentiert. Selbst Traugott Niechciol, der Leiter eines Privatkonservatoriums in Berlin war und dem Jöde wegen seiner mehrfachen öffentlichen Angriffe sieben Jahre später „Verleumdung, Verhetzung und Verschmutzung“ vorwirft (ES 2), enthält sich in seinem Aufsatz „Die Kirchenmusik und die musikalische Jugendbewegung“ in der Zeitschrift „Evangelischer Kirchengesangsverein für Deutschland“ vom August 1927 jeglicher politischer Angriffe. Vielmehr kritisiert er mit ausführlichen Beispielen aus der Praxis „das ausgesprochen Dilettantische der Jugendbewegung“, die „einseitige Einstellung auf die Musik bis Bach“ und einige durch unbedachtes Handeln entstandene musikalische „Entgleisungen“. Er fährt fort: „Die Begeisterung eines Teils unserer Jugend, die schon manchmal irregeleitet wurde, und die anzuerkennende hervorragende Geschicklichkeit Jödes und anderer Führer, mit der Jugend zu verkehren und sie zu fesseln, kann besonnene, über dem heutigen Musikkummel

stehende Pädagogen, die sehr wohl wissen, was die Zeit von ihnen fordert, nicht beeinflussen [...]. Ist es wirklich unsere Jugend, die da entscheidet, oder benützen die Führer die Jugend, um ihre persönlichen Ansichten zum Ausdruck zu bringen und ihrer Weltanschauung Geltung zu verschaffen?“ (AG 7). Fünf Jahre später bedient sich Niechciol in der Zeitschrift „Nationalsozialistische Erziehung“ anderer und schärferer Töne. Unter dem Titel „...doch es ist ein falsches Lied“ spricht er nun vom „Marxist und Dissident Jöde“ und nennt dessen Kreis „Kestenberg-clique“ und „Wölfe im Schafspelz“, auf die achtzugeben sei (AG 2).

Mit diesen beiden Beispielen sind die zwei Hauptrichtungen der Angriffe, mit denen sich Jöde in den Jahren unmittelbar vor und nach der nationalsozialistischen Machtergreifung konfrontiert sieht, markiert, und zwar eine musikalisch-fachliche und eine politisch-polemische. In den Jahren von 1931 bis 1933 werden die politisch argumentierenden Angriffe auf Jöde zwar immer häufiger, jedoch finden sich auch weiterhin Beispiele ausführlicher musikalisch-fachlicher Kritik. Das Archiv der Jugendmusikbewegung in Wolfenbüttel weist allein für die Jahre 1932 und 1933 insgesamt 23 Zeitungsartikel unterschiedlicher Provenienz und Autoren nach, die sich mit dem „Fall Jöde“ auseinandersetzen, und zwar entweder als Gegner oder als Anhänger.

Besonders böse Schmähschriften verfassen nationalsozialistische Verbände wie die „Aktion für wertästhetische Musikerziehung“ im Februar 1933 (PW 2) und die Fachgruppe Musikerziehung des „Kampfbundes für deutsche Kultur“ im August 1934. Im letztgenannten Pamphlet wird Jöde unterstellt, er habe Beziehungen zur KPD und SPD und sei wegen seines Kirchenaustritts ein Dissident. Und bezüglich seiner Liedersammlungen wird gesagt: „Den Inhalt der von ihm herausgegebenen Liederbücher wußte Jöde den jeweiligen politischen Verhältnissen anzupassen. Hoch die Kommune! Es lebe die Internationale! Heil dem Führer! Geschäft ist Geschäft!“ (PW 1).

Wie aber reagiert Jöde auf all diese Angriffe? Zwei spezielle Aktenordner des Archivs der JMB mit der Aufschrift „Verteidigung“ und „In eigener Sache“ enthalten Schriftstücke, die Aufschluss geben über seine Reaktionen. Zunächst lässt er seine Anhänger und einflussreiche Freunde für sich eintreten. So liegen im Archiv der JMB z. B. neben Zusprüchen in Form von persönlichen Briefen auch zahlreiche öffentliche Stellungnahmen aus Fachzeitschriften sowie regionalen und überregionalen Tages- und Wochenzeitungen, in denen meist sach- und fachkundig versucht wird, die Vorwürfe gegen Jöde zu widerlegen, was der Lehrer Josef Kraus im September 1932 im „Schulbote für Hessen“ und in „Hessische Schulblätter“ gleich zweimal tut (VT 4). Ferner mobilisiert Jöde seinen einflussreichen Verleger Georg Kallmeyer aus Wolfenbüttel, der im April 1933 unter dem Titel „An die Gegner Professor Jödes, wenn sie die Wahrheit hören wollen“ eine vierseitige Erklärung des Verlages veröffentlicht und die Leser zugleich um

schriftliche Zustimmungserklärungen bittet (VT 15). Ungefähr 800 Personen aus dem ganzen Reichsgebiet, von der Hausgehilfin bis zum Universitätsprofessor, folgen diesem Aufruf, dessen Wirkung die Nationalsozialisten überrascht haben dürfte (die Namenliste befindet sich im Archiv der JMB). Der öffentlichen Erklärung vorausgegangen waren im Februar zwei längere Briefe Kallmeyers an Staatsminister Bernhard Rust und Alfred Rosenberg, den Vorsitzenden des „Kampfbundes für deutsche Kultur“. In diesen Briefen betont er, wie wichtig die Arbeit Jödes und die hierauf ausgerichteten Veröffentlichungen seines Verlages für die Ziele des Nationalsozialismus seien, und er betont: „Professor Jödes Arbeit ist wirklich eine Vorbereitung für die Arbeit, die die N.S.D.A.P. jetzt beginnen will [...] denn wie schon immer betont, ist das Ziel eines geschlossenen deutschen Volkstums, das der N.S.D.A.P. vorschwebt, auch sein Ziel, auf das er von vornherein hingearbeitet hat“ (VT 17).

Erst im Juni 1934, also relativ spät, entschließt sich Jöde selbst, „als einer der Begründer und Führer der deutschen Musikbewegung“ ausführlich zu den Angriffen Stellung zu nehmen, und verfasst einen 28-seitigen Bericht mit dem Titel „In eigener Sache I.“. Darin rollt er zunächst den Weg seines „Lebenswerkes“ auf und betont, dass „diese ganze Arbeit auf dem Boden unseres Volkstums als ein Neuaufbau anerkannt wurde“. Anschließend beschäftigt er sich mit den Angriffen gegen sein Wirken, wobei er allein auf fünf Seiten anhand der Inhalte von ihm veröffentlichter Liederbücher sein Eintreten für das „vaterländische Lied“ nachzuweisen sucht. Ferner betont er den notwendigen Zusammenhang seiner Volksmusikpflege mit der lebenden Komponistengeneration und verweist auf seinen Kampf gegen „alles mögliche Undeutsche“ wie zum Beispiel den „Jasager“ von Brecht/Weill, den er „persönlich stets aufs heftigste bekämpft habe“. Er beschwert sich schließlich über die ungerechtfertigten Repressalien bestimmter NSDAP-Kreise und nennt namentlich eine „Reihe der angesehensten Vorkämpfer des neuen Reiches“, die „positiv zu meiner Arbeit stehen“. Ferner verweist er auf „eine in die Tausende gehende Zahl von Nationalsozialisten, die [...] als langjährige Mitarbeiter, Freunde und Schüler von mir unerschütterlich zu meinem Lebenswerk stehen“ (ES 2). Den umfangreichen Bericht schickt Jöde am 7.6.34 an die Gauleitung der NSDAP in Berlin mit dem gleichzeitigen Antrag auf eine Untersuchung gegen seine Person, „die nicht anders enden kann als mit einer Ehrenerklärung für mich“ (PW 4). Eine Rehabilitation erfolgt zwar erst 1942 (Priberg 1982, S. 59; Wulf 1983; beide zitiert nach Reinfandt 1996, S. 127), aber Jödes Aktionen hatten dennoch Erfolg: Die öffentlichen Angriffe und Diffamierungen von bestimmten NSDAP-Kreisen nahmen in der Folgezeit ab und unterblieben schließlich ganz.

Von der musikalischen Jugendbewegung in Deutschland zu einer Musikbewegung der Völker Europas

Jöde bezeichnete die Zeit nach 1935 als seine „dunkelste Zeit“ (Reinfandt 1996, S. 126). Er war am 11.2.1935 zunächst beurlaubt und ein Jahr später nach einem Disziplinarverfahren aus dem Dienst an der Berliner Akademie entlassen worden. In der Tat war nun die Zukunft der deutschen Jugendmusikbewegung, als deren Führer er sich stets verstand, ungewisser denn je, zumal Hans-Joachim Moser diese Bewegung bereits 1928 auf der 7. Reichsschulmusikwoche in München für „tot“ erklärt hatte. Jöde gelang es jedoch, die zunächst sehr ungünstig erscheinende Situation durch persönlichen Einsatz wieder zu verbessern. Eine für fünf Jahre zugesagte Rente befreite ihn zwischen 1935 und 1940 von beruflichen Verpflichtungen und ermöglichte eine Intensivierung seiner Auslandsaufenthalte und Publikationen. Ferner ergab sich zusätzlich für kurze Zeit die Gelegenheit einer Arbeit im Rundfunk.

Zahlreiche Auslandsaufenthalte zwischen 1923 bis 1942 ließen bei Jöde die Idee reifen, die musikalische Jugendbewegung Deutschlands in eine umfassende Musikbewegung der Völker zu überführen. Er fährt in dieser Zeit fast jährlich, manchmal sogar mehrmals in die Schweiz, um im Volksbildungsheim auf dem Herzberg im Aargau sowie bei einzelnen Sektionen des Schweizerischen Lehrervereins, des Kindergärtnerinnenverbandes, des Verbandes der Schweizerischen Volkshochschulen, der Musikakademie Zürich und der Musikhochschule Bern Kurse bzw. Vorträge zu halten. Darüber hinaus bereist er Schweden (allein sechsmal zwischen 1934 und 1942), Norwegen (zweimal 1938 und 1939), Dänemark (viermal zwischen 1931 und 1938), Österreich und die Balkanländer Ungarn, Serbien und Bulgarien (1937 und 1938), wo er „überall Freunde für den neuen Jugendmusikgedanken werben und auf dem Gebiet der Musikkpflege, des Liedes und des Tanzes Brücken von Volk zu Volk schlagen helfen konnte. Da die Einladungen meistens von namhaften Freunden aus dem Ausland ausgingen und ich dort einen guten Ruf hatte, wagte es der Nationalsozialismus nicht, mir die Reisen gänzlich zu verbieten“ (PW 9). 1935 trifft sich Jöde im Savoy-Hotel in Berlin mit einer Gruppe von 50 Musikpädagogen aus den USA, vor denen er „einige Vorträge über Musikerziehung nach meinen Grundsätzen“ hält (ES 3). Die Kontakte nach Übersee kann er jedoch erst nach dem Krieg 1955 bei einer großen Südamerikareise weiter vertiefen.

Da Jöde sofort nach seiner Entlassung aus dem Staatsdienst 1935 als freischaffender Publizist der Reichsschrifttumskammer beitrifft, kann er seine Publikationstätigkeit während der gesamten NS-Zeit ohne Unterbrechung fortsetzen. Zwischen 1933 und 1944 gibt er insgesamt 19 Sammlungen mit Spielmusiken, Liedern und Tänzen heraus, die in Auflagenhöhen zwischen 1000 und 55000 Ex-

emplaren erscheinen. Auffallend ist, dass er in dieser Zeit erstmals auch Sammlungen mit fremdländischer Volksmusik ediert, z. B. schweizerische Lieder (1933), nordische Weihnachtstänze (1939), schwedische Tanzspiele (1942) und Alpenmelodien (1944). Die von Jöde in den Jahren 1939-1944 monatlich herausgegebene „Zeitschrift für Spielmusik“ ergänzt die umfangreiche Publikationstätigkeit dieser Jahre.

Schließlich bietet eine 1938 beginnende Tätigkeit am Reichssender in München Jöde die Möglichkeit, auch über das neue Medium Radio musikpädagogisch zu wirken. Er arbeitet hier - zunächst anonym – bei der von seinem Freund und ehemaligen Schüler Hellmuth Seidler geleiteten Sendung „Das Monatslied“ mit. Ein telegrafischer Erlass der Reichssendeleitung „an die herren intendanten aller sender“ mit der „forderung auf nichtbeschäftigung des 'jöde' im rahmen des jugend- und schulrundfunks“ führt allerdings am 8.7.39 zu einem baldigen Ende der Tätigkeit am Rundfunk (PW 11).

Jöde beharrt auch nach 1933 auf seiner besonderen musikpädagogischen Stellung als Gründer und Führer der musikalischen Jugendbewegung im Deutschen Reich. Obwohl er bereits 1934 am Ende eines umfangreichen Berichts „In eigener Sache I.“ beteuert, „an entscheidenden Stellen an der Mitwirkung in den neuen nationalsozialistischen Organisationen“ interessiert zu sein (ES 2), musste den NS-Machthabern die von ihm angestrebte „Bündische Gemeinschaftszweckmusik“ ebenso suspekt bleiben wie der Hinweis seines Mitstreiters Otto Nothdurft auf „zwei Bewegungen [...], die jede an ihrem Ort zum Aufbau neuen deutschen Lebens beitragen.“ (AG 11) Nothdurft an anderer Stelle: „Es muß deutlich gesagt werden, daß der Versuch einer Entfremdung zweier so urdeutscher Bewegungen wie es der Nationalsozialismus und die deutsche Musikbewegung sind, schärfste Verurteilung aller deutsch-denkenden Menschen findet“ (VT 5).

Betrachtet man im Überblick das Verhältnis Jödes zum Nationalsozialismus nach dessen Machtergreifung, so ergibt sich kein einheitliches Bild. Zum einen ist sich die NS-Führung offensichtlich des besonderen Ansehens, das Jöde in weiten Kreisen der Bevölkerung genießt, durchaus bewusst und vermeidet daher ein generelles Auftritts- und Arbeitsverbot. Dies wäre auch nicht im Sinne nationalsozialistischer Politik gewesen, der eine Förderung des Singbedürfnisses weiter Bevölkerungskreise ebenso entgegenkam wie Jödes „Weihegesänge“ seiner 1933 in einer Auflagenhöhe von 7000 Exemplaren herausgegebenen Sammlung „Deutschland im Lied“. Es scheint, dass man – zumindest nach 1934 – Jödes Arbeit als eine der nationalsozialistischen Idee förderliche ansah, wie sonst hätte man ihn 1937 anlässlich eines Musikkurses im Gartensaal der Bayerischen Reitschule in München einen Vortrag über „Menschenformung in schöpferischem Musizieren“ halten lassen oder 1941 zu Singleiterlehrgängen der Kriegsmarine verpflichtet (PW 26). Gegen Repressalien unterer NS-Stellen kann sich Jöde

dank seiner guten Verbindungen und Kontakte zu höheren Stellen meist erfolgreich zur Wehr setzen. So will das Reichsministerium für Volksaufklärung und Propaganda, Abteilung Musik „Bedenken vorläufig zurückstellen und Auslands-vorträge Jödes auf Antrag von Fall zu Fall genehmigen“, wie die NS-Parteizentrale in München am 1.12.1937 schriftlich mitteilt (PW 6). Von gleicher Stelle erfolgt am 26.5.39 die Nachricht, dass der Reichsminister für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung „gegen seine früheren Vorbehalte nunmehr Ihrer [Jödes] Verwendung in der Arbeitsgemeinschaft für Instrumentalunterricht an den Bayerischen Volksschulen ohne Einschränkung zustimme“ (VT 10).

Der NS-Führung war also offensichtlich daran gelegen, Jödes Aktivitäten zwar nicht zu unterbinden, diese aber durch häufige Wechsel von Einschränkungen und Genehmigungen unter politischer Kontrolle zu halten. Jöde aber ging es zu dieser Zeit schon um mehr als nur den Erhalt der musikalischen Jugendbewegung. Er strebte danach, seine Ideen über die Grenzen des Reiches hinaus auch im Ausland zu verbreiten und auf diesem Weg bei den Völkern Europas eine allgemeine Musikbewegung zu gründen.

„Persönlich und vertraulich“ – Jödes geheime Wege

Die in der Forschung mehrfach diskutierten, aber bis heute nicht restlos geklärten Vorgänge um Jödes Tätigkeit in Salzburg können aufgrund von Aktenmaterial, das sich überwiegend in Durch- oder Abschriften im Archiv der JMB befindet, zum Teil neu bewertet werden. Gerade das Beispiel Salzburg zeigt, wie Jöde durch persönliche Kontakte auf vertraulichem Weg an seiner Vita arbeitet und versucht, diese dem Einfluss politischer Willkür zu entziehen.

Bereits am 28. Februar 1941, also kurz nach seiner Anstellung am Mozarteum in Salzburg, richtet Jöde einen vierseitigen Brief an Oskar Erhardt, den Leiter der Städtischen Singstunde Heidelberg, in dem er sich als dessen potentieller Nachfolger anbietet und um eine entsprechende offizielle Anfrage „von einer entscheidenden Stelle“ bittet. In dem Schreiben beklagt Jöde zum einen seine „denkbar schlechteste“ wirtschaftliche Lage in Salzburg, die er durch ausführliche Schilderung der monatlichen Einnahmen und Ausgaben darlegt, zum anderen sieht er beruflich „viele berechtigte und wahrhaft dringende Wünsche unerfüllt“, da „einer wirklich aufbauenden Entfaltung schwerste Hindernisse entgegenstehen, die zu beseitigen fast aussichtslos erscheint“. Aus dieser Erfahrung heraus komme ihm „immer aufs neue das Verlangen nach einer wirklichen Schulleitung“ (PW 23).

Die Antwort lässt nicht lange auf sich warten, wird aber Jöde kaum befriedigt haben. Erhardt schreibt am 9.3.41 an seinen „Meister“, dem er „so unendlich viel [...] zu verdanken habe“, dass wegen der noch offenen Berufung nach Frankfurt „im Moment schwer schon irgendetwas genaueres [...] zu sagen“ sei, er aber bei einem Weggang „selbstverständlich alle Hebel in Bewegung setze“, um Jöde als Nachfolger nach Heidelberg zu bekommen (PW 22).

Die Ungewissheit der Heidelberger Direktorenstelle veranlasste Jöde wohl am 2. Dezember 1942 zu einem neuen Vorstoß, diesmal in Richtung Braunschweig. In einem vertraulichen Brief an Dr. Bittrich, den Leiter der dortigen Staatsmusikschule, beklagt er sich zunächst wieder über die Reichshochschule in Salzburg, die ihn „innerlich nicht ausfüllt“. Er denke „nicht so sehr an eine bloße Lehrtätigkeit an einer Musikschule, als vielmehr an eine verantwortliche selbständige Tätigkeit in einem deutschen Gau“. Hierzu verweist er auf seine Erfahrungen in „Singleiterlehrgängen des Arbeitsdienstes, der Hitlerjugend, sowie in Wehrmachtsbetreuungen“. Schließlich sei es aber auch sein Wunsch, als Norddeutscher wieder nach Norddeutschland zu kommen und dort „die literarischen Arbeiten, die sich seit Jahren aus der Praxis heraus in einer immer größeren Zahl von Notizen sammeln, zu Papier zu bringen“ (PW 19).

Gut zwei Monate später, am 17. Februar 1943, schreibt Jöde in einem Brief an seinen Freund Ludwig [Weber]³, er habe in der vergangenen Woche Dr. Bittrich besucht und mit diesem die Möglichkeit erörtert, nach Ablauf des Salzburger Vertrages im Frühjahr 1945 an dessen Schule zu kommen, die „demnächst [...] Musikhochschule für den Nordwesten des Reiches“ wird. Dabei sei ihm zugesichert, „endlich einmal eine selbständige leitende musikerzieherische Arbeit durchzuführen“, wie sie seiner „bisherigen Arbeit im Reich entsprechen“ würde. Damit sei „gleichzeitig die Führung eines Musikheims“ verbunden, „das eine Führungsmöglichkeit zuläßt“, wie sie ihm „als Ideal immer vorgeschwebt“ habe. Ferner teilt Jöde im gleichen Brief mit, die Besprechungen mit Dr. Bittrich und dem Kulturreferent im Braunschweigischen Ministerium hätten „zu einer grundsätzlichen Übereinstimmung in allen Fragen“ geführt und er erwarte den Entwurf eines Vorvertrages. Bis dahin wolle er „in monatlich gastweiser Tätigkeit an der Hochschule in Braunschweig“ seine Arbeit „schon jetzt beginnen“. Von diesem Plan solle „in Salzburg noch niemand etwas erfahren [...], ehe der Termin der Loslösung vom Mozarteum wirklich herangerückt ist“ (PW 27).

Ob die vom 25.9.42 datierte ärztliche Bescheinigung über dauernde neuralgische Schmerzen, die „den Patienten körperlich und seelisch stark heruntergebracht haben“ und „eine Einschränkung seiner Berufsarbeit unbedingt angezeigt“ sein

³ Der vermutliche Adressat Ludwig Weber lebte zu dieser Zeit als Komponist und Lehrer in Münster/Westfalen. Er stand mit Fritz Jöde in regelmässigem persönlichem Briefverkehr.

lassen, auch in direktem Zusammenhang mit der wirtschaftlichen und beruflichen Unzufriedenheit in Salzburg zu sehen ist, muss offen bleiben (PW 21). Fest steht jedenfalls, dass die am 9. Mai 1943 von Jöde per Einschreiben „aus Gesundheitsgründen“ vorgenommene Kündigung des Dienstes am Mozarteum von ihm selbst – wie der vertrauliche Briefwechsel zeigt – seit längerer Zeit vorbereitet worden war und er offensichtlich zu diesem Zeitpunkt bereits eine definitive Zusage aus Braunschweig hatte. In einem undatierten, nach 1950 geschriebenen Manuskript mit dem Titel „Mein Weg“ wird dieser Zusammenhang von Jöde selbst bestätigt, wenn er sagt: „Ich löste das vertragliche Verhältnis im Mai 1943, ehe ich gekündigt wurde, [...] und folgte einer Berufung an die Braunschweigische Staatsmusikschule, die einer meiner Freunde (Dr. Bittrich) leitete“ (PW 9).

In einer Anlage zu einem nicht erhaltenen Fragebogen bezüglich der Tätigkeiten während der NS-Zeit (ES 3) sowie in einem zweiseitigen „Aufriss über meinen Kampf mit dem Nationalsozialismus“ (PW 7) stellt Jöde bereits kurz nach 1945 die damalige Situation jedoch ganz anders dar. Nun ist die Rede von fortgesetzten „Reibereien mit der Parteileitung in Salzburg“, die „bei jeder nur möglichen Gelegenheit meine Arbeit in Mißkredit setzte“ und die schließlich abermals zur Kündigung führten. Jöde fährt fort: „Natürlich habe ich beim Weggehen vom Mozarteum sofort meinen Austritt aus der Partei erklärt. Nun aber blieb nur noch eine einzige Stelle im Reich, die ohne Rückfrage beim Reichserziehungsministerium in Berlin Berufungen vornehmen konnte. Das war das Kultusministerium in Braunschweig. Dr. Bittrich berief mich trotz meiner Warnung [!] an die dortige Staatsmusikschule“ (PW 7).

Ob Jöde in Salzburg mehr als andere Personen in vergleichbarer Stellung einer gezielten politischen Hetze ausgesetzt war, ist zu bezweifeln. Einerseits war seine dortige Tätigkeit der Öffentlichkeit schon seit dem 2. Dezember 1940 bekannt (an diesem Tag erschien in der Stuttgarter Illustrierten ein Bildbericht über sein Wirken am Mozarteum) und andererseits spricht er an keiner Stelle seiner persönlichen Briefe von einer politischen Verfolgung in Salzburg, die er als NS-Parteimitglied auch kaum zu befürchten hatte. Zudem war ihm durch die Leitung der Mozartspielschar, die der Reichsjugendführung unterstellt war, der Rang eines Gefolgschaftsführers gegeben worden.

Zum Schluss der hier vorgenommenen und sicher nicht abgeschlossenen „Nachträge“ bleibt festzustellen, dass sich Fritz Jöde – ganz im Gegensatz zu manchem seiner Freunde und Anhänger – der politischen Wirksamkeit seines Handelns zu jeder Zeit bewusst war und dies in entscheidenden Augenblicken auch zu nutzen verstand. Von politischer Enthaltensamkeit oder gar von einer unpolitischen Haltung, auf die er und viele seiner Anhänger öfters hinwiesen, kann keine Rede sein, im Gegenteil: Jöde zieht die zur Wahrung seiner Interessen notwendigen

politischen Fäden in der Regel im Hintergrund, und er tut dies, wie verschiedene Beispiele gezeigt haben, durchaus geschickt. Daher glaubte man nach 1945 auch seiner Behauptung, dass es ihm „ausschließlich um ein musikpädagogisches Wirken ohne jeden politischen Hintergrund“ ging (ES 3).

Zitierte Quellen

- AG 2 Zeitschrift „Nationalsozialistische Erziehung“, 25.7.1932
- AG 7 Zeitschrift „Evangelischer Kirchengesangverein für Deutschland“, 38. Jg., August 1927
- AG 11 Jugend in Front. Wöchentliche Hitlerjugend-Beilage d. Braunschweiger Tageszeitung 1.9.1932
- ES 2 Fritz Jöde: In Eigener Sache I. (Bericht) o.J. [Juni 1934]
- ES 3 Fritz Jöde: Erläuterungen zum Fragebogen. Bad Reichenhall, o. J. [1945]
- PW 1 Betr.den Fall Jöde, August 1934.o.Verf. [Kampfbund für deutsche Kultur]
- PW 2 Fritz Jöde – ein deutscher Kulturschädling, über sich selbst. Dargestellt von der Aktion für wertästhetische Musikerziehung. Februar 1933
- PW 4 Brief von Fritz Jöde an die Gauleitung Gross-Berlin der N.S.D.A.P. vom 7.6.1934
- PW 6 Brief der Nationalsozialistischen Deutschen Arbeiterpartei München an Fritz Jöde. 1.12.1937
- PW 7 Fritz Jöde: Kleiner Aufriss über meinen Kampf mit dem Nationalsozialismus. o.J. [1945?]
- PW 9 Fritz Jöde: Mein Weg. o.J. [nach 1950]
- PW 11 Telegramm der Reichssendeleitung Berlin, i.A. Schiersch. 8.7.1939
- PW 19 Brief von Fritz Jöde an Dr. Bittrich, Braunschweig vom 2.12.1942
- PW 21 Ärztl. Bescheinigung von Dr. Hubert Besuch, Bad Reichenhall, 25.9.1942
- PW 22 Brief von Oskar Erhardt an Fritz Jöde vom 9.3.1941
- PW 23 Brief von Fritz Jöde an Oskar Erhardt vom 28.2.1941
- PW 26 Fritz Jöde: Bericht über den Singleiterlehrgang der Kriegsmarine vom 25.9.-4.10.1941
- PW 27 Brief von Fritz Jöde an Ludwig [Weber] vom 17.2.1943
- VT 5 Otto Nothdurft: Professor Jöde und die deutsche Musik. [1932?]
- VT 10 Brief der Nationalsozialistischen Deutschen Arbeiterpartei München an Fritz Jöde vom 26.5.1939

VT 15 Offene Erklärung des Kallmeyer-Verlags, April 1933

VT 17 Brief von Georg Kallmeyer an Staatsminister Bernhard Rust vom 17.2.1933

Literatur

Giesecke, Hermann (1981): Vom Wandervogel bis zur Hitlerjugend. Jugendarbeit zwischen Politik und Pädagogik. München

Hodek, Johannes (1977): Musikalisch-pädagogische Bewegung zwischen Demokratie und Faschismus. Zur Konkretisierung der Faschismus-Kritik Adornos. Weinheim und Basel

Krützfeldt-Junker, Hildegard (Hg.) (1996): Fritz Jöde – ein Beitrag zur Geschichte der Musikpädagogik des 20. Jahrhunderts. 2. Auflage. Altenmedingen

Prieberg, Fred K. (1982): Musik im NS-Staat. Frankfurt

Reinfandt, Karl-Heinz (1987): Fritz Jödes Schaffen zwischen Idee und Wirklichkeit. In: Reinfandt, Karl-Heinz (Hg.): Die Jugendmusikbewegung. Impulse und Wirkungen. Wolfenbüttel u. Zürich, S. 277-296

Reinfandt, Karl-Heinz (1996): Fritz Jödes Wirken während der Zeit des Dritten Reiches. In: Krützfeldt-Junker (1996), S. 115-130

Schneider, Reinhard: Jödes musikphilosophische Anschauungen. In: Krützfeldt-Junker (1996), S. 185-196

Stapelberg, Reinhold (Hg.) (1957): Fritz Jöde. Leben und Werk. Trossingen und Wolfenbüttel

Wulf, Joseph (1983): Musik im Dritten Reich – Eine Dokumentation. Frankfurt

Prof. Dr. Rainer Schmitt

Oderblick 1

38321 Denkte

Wege zur Jugendmusikbewegung nach individuellen Mustern

„Du bist vielleicht über die Direktheit meiner Fragen erstaunt. Ich komme zu ihnen, weil das vorläufige Ergebnis meiner bald 4-jährigen Archivarbeit darin besteht, daß ich am ungeklärtesten von allem die Anfänge finde. Hier muß sehr genaues Material für die Forschung vorliegen“¹. Das schreibt Ekkehart Pfannenstiel 1969 in einem Brief an den Musikerzieher und Schullektor Bernhard Scheidler aus München, der als Führer innerhalb der Musikantengilden fungierte.² Pfannenstiel ordnete und systematisierte vier Jahre lang von 1966-1970 die Personen- und Sachakten des Archivs der Jugendmusikbewegung.³ Er erlangte

¹ Sachakte „Die Anfänge der Jugendmusikbewegung 1918-1933“, Blätter 7f und 7g: Brief von Ekkehart Pfannenstiel an Bernhard Scheidler vom 18.10.1969, masch. 2 Seiten (Pfannenstiel stellt Scheidler sieben konkrete Fragen zu den Anfängen der Jugendmusikbewegung).

² Bernhard Scheidler (1897-1970), siehe Personalakte „Bernhard Scheidler“ des Archivs der Jugendmusikbewegung.

³ Das Archiv der Jugendmusikbewegung geht als eingetragener Verein dem satzungsgemäßen Zweck nach, „die Quellen und das gesamte Schrifttum der Jugendmusikbewegung zu erfassen und selbst eine möglichst umfassende Bibliothek dieses Schrifttums zu schaffen; außerdem die Herstellung eines Katalogs und ähnlicher Sammlungen, einer Bibliographie und einer umfassenden Dokumentation der Jugendmusikbewegung mit dem Ziel entsprechender Veröffentlichungen. Katalog und Bibliothek dienen der wissenschaftlichen Forschung.“ (Aus der Satzung der Vereins „Archiv der Jugendmusikbewegung“ e.V.)

Das Archiv wurde 1959 von Fritz Jöde in Hamburg gegründet. „Den Grundstock zum Archiv stiftete Fritz Jöde aus seinen Beständen, und ein großer Teil früherer Mitarbeiter trug ein weiteres bei“ (Schumann 1987). Bis heute wird der Bestand durch Schenkungen und Nachlässe von Mitgliedern und dem Archiv Nahestehenden erweitert. 1969 kam es im Archiv zum Beginn an der Arbeit der 1980 erschienenen Dokumentation „Die deutsche Jugendmusikbewegung in Dokumenten ihrer Zeit von den Anfängen bis 1933“. Mit Befürwortung des Bundesarchivs in Koblenz wurde das Archiv der Jugendmusikbewegung 1978 in das Verzeichnis national wertvoller Archive der Freien und Hansestadt Hamburg aufgenommen. 1986 fand mangels Unterbringungsmöglichkeit in Hamburg der Umzug nach Wolfenbüttel statt. Nach unzulänglicher Aufbewahrung in der Wolfenbütteler Herzog-August-Bibliothek wird das Archiv seit 1993 – gegründet auf einen Leihvertrag zwischen dem Verein „Archiv der Jugendmusikbewegung e.V.“ und dem Land Niedersachsen – in den Räumen der Bundesakademie für kulturelle Bildung Wolfenbüttel aufbewahrt. Eine ausführliche Darstellung der Archivgeschichte bis 1986 gibt Heinrich Schumann in oben genanntem Beitrag.

durch das Studium von Originaldokumenten eine genaue Kenntnis über einzelne Inhalts- und Sachgebiete. In dem oben zitierten Brief stellt er Fragen zu den Umständen in Heidelberg, nach den „Urvätern“, nach Begriffsschöpfungen (etwa „Gemeinschaftsgefühl durch Musizieren“) und danach, wie Fritz Jöde zu seinem „Jüngerkreis“ gelangte. Pfannenstiel stellt diese Fragen, weil er nur wenig schriftliches Material zur Verfügung hat. Im Archiv gibt es zu diesem Thema eine einzige Sachakte, die Pfannenstiel selbst zusammengetragen hat. Für diesen Kenner der Bewegung, der ihr selbst noch angehörte, liegen die Anfänge der Jugendmusikbewegung also im Dunkeln. Über die Erkenntnis dieser und anderer Unklarheiten informierte Pfannenstiel schon drei Jahre vor dem hilfeschuchenden Brief an Scheidler den Protagonisten der Jugendmusikbewegung Fritz Jöde in einem umfangreichen Fragenkatalog⁴, der allerdings unbeantwortet blieb.⁵

Die in der Forschung am häufigsten angeführten Begründungsaspekte zu den Anfängen der Bewegung beziehen sich auf Flucht, Generationskonflikte und Gemeinschaftswillen. Dorothea Kolland schreibt in ihrer Monographie von 1979: „Die Jugendmusikbewegung war Teil eines Fluchtversuches von Jugendlichen aus der Enge der kleinbürgerlichen Welt. Sie hofften, in einer anderen Welt - in

Neben einer umfangreichen Zentralbibliothek mit Monographien, Liederbüchern, Notenausgaben, Zeitschriften, Dissertationen, Examensarbeiten und einer Schulmusikabteilung, die in ihrer für ein Archiv überproportionalen Größe dem Ansinnen der Gründungsväter, eine „möglichst umfassende Bibliothek“ (Satzung) zu schaffen, gerecht wird, ist der Kern des Archivs in den Personen- und Sachakten (jeweils ca. 200) zu sehen, die von dem Musikpädagogen Ekkehart Pfannenstiel mit einer großen Anzahl gegenseitiger Verweise erarbeitet wurden und in ihrem derzeitigen Stand als geschlossene Dokumentation angesehen werden müssen. Darüber hinaus existieren zahlreiche Akten aus Nachlässen. Die umfangreichsten stammen von dem Musikerzieher und Forscher Hilmar Höckner, dem Komponisten Alfred von Beckerath, von Fritz Jöde und von dem Chorleiter Gottfried Wolters. Von ihm befindet sich in den Beständen ein eigenes, von seinem Sohn zusammengetragenes und mit einem ausführlichen Findbuch versehenes „Gottfried-Wolters-Archiv“. Zum Archivbestand zählen ferner eine bislang nahezu ungenutzte Foto- (ca. vier Regalmeter) und eine bislang gering genutzte Tonbandsammlung (ca. sechs Regalmeter). Teile aus dieser Tonbandsammlung bilden in der Hauptsache die Quelle für den vorliegenden Beitrag.

⁴ Sachakte „Die Anfänge der Jugendmusikbewegung 1918/33“, Blätter 2b-2e: Vierseitiges Dokument mit der Überschrift „Fragen an Fritz Jöde“ vom 1.10.1966. (Dieser Fragenkatalog besteht aus insgesamt 42 Fragen, gegliedert in fünf Komplexe. Erster Komplex: Vorgeschichte Lobedas; zweiter Komplex: Musikbewegung und Schule; dritter Komplex: Die Mitarbeiter; vierter Komplex: Stellung zu den Soziologen; fünfter Komplex: Das Volkslied).

⁵ Auf dem Deckblatt zur Sachakte „Die Anfänge der Jugendmusikbewegung 1918/33“ gibt Pfannenstiel dazu einen Kommentar: „Ich möchte in den Akten nicht aussprechen, daß ich Jöde *wiederholt drängte*, zu den ‚Fragen‘ Stellung zu nehmen, da sie meist offen seien. Ich schlug etappenweises Vorgehen nach seiner Wahl vor, auf Tonband u.v.a.m. Er kniff konstant. 1966 hätte er trotz seines Gesundheitszustandes noch vieles beantworten können. Aber er *wollte* eben nicht. Dabei waren meine Fragen nicht aus Mißtrauen gestellt, sondern ehrliche Fragen. Er war aber mißtrauisch“ (kursiv im Orig. unterstrichen).

der Natur, in Landkommunen, in ‚natürlicher‘ Kleidung, mit ‚natürlicher‘ Nahrung alternative Lebensformen der Welt der Eltern, der Schule, der Arbeit, der Großstadt entgegensetzen zu können.“ Und weiter heißt es: „Es ist erneut die ‚gemeinschaftsbildende Kraft‘ der Musik, die hier von Jugendlichen berufen wird“ (Kolland 1979, S. 2). Zu einer analogen Entstehungsdarstellung unter politischerem Blickwinkel gelangte Johannes Hodek 1977 (Hodek 1977, S. 22ff.). Auch in älteren Darstellungen von Autoren, die persönlich involviert gewesen sind, kommen keine konkreten Hinweise zu den Anfängen. Fritz Jöde schreibt in seinem Versuch einer Überblicksdarstellung „Vom Wesen und Werden der Jugendmusik“ 1954: „Die Jugendmusik ist kurz nach der Jahrhundertwende aus der Jugendbewegung hervorgegangen“ (Jöde 1954, S. 8). „Durch das gesellige Singen in den Jugendbünden“ kam es „zu einer neuen Blüte des deutschen Volksliedes“ (Jöde 1954, S. 8). Die „Grundhaltung des ganzen Zusammenseins“ war im „bündischen Gedanken der Freundschaft begründet“ (Jöde 1954, S. 12). Hilmar Höckner sieht in seiner Monographie „Die Musik in der deutschen Jugendbewegung“, der ersten entwicklungsgeschichtlichen Darstellung überhaupt, den Weg aus der Jugendbewegung über den Wandervogel „bis zu den Ereignissen“, bei denen „aus dem Gruppen- und Gemeinschaftsleben der Jugendbewegung deutlich erkennbar jene musikalische Bewegung hervorwächst, die heute unter dem Begriff der deutschen Jugendmusikbewegung bekannt ist“ (Höckner 1927, S. V).

Stellt sich die „Flucht aus der kleinbürgerlichen Welt“ und der „Wille nach Gemeinschaft“ für den Einzelnen tatsächlich als Grund dar, sich der Bewegung anzuschließen? Flucht führt zunächst einmal „nur“ von etwas weg, in diesem Fall von der kleinbürgerlichen Gesellschaft; Gemeinschaft in der Musik zu suchen, kann und muss nicht für jeden Menschen gelten. Wie steht es also mit dem Beweggrund des einzelnen Individuums? Die einschlägige Literatur gibt darüber keine Auskunft.

Im Archiv der Jugendmusikbewegung existieren diverse Tondokumente, die zur Klärung dieses Problems herangezogen werden können. Fritz Jöde selbst wollte in den sechziger Jahren die Frage klären, wie diejenigen, die seinem Kreis nahe standen, die Anfänge der Bewegung erlebt haben. Er bat daher eine Reihe von Persönlichkeiten, ihren Weg zur Jugendmusikbewegung und die Art ihrer Mitarbeit auf Band zu sprechen. Mit anderen Personen führte er Interviews zur gleichen Sache. Die Auswertung eines Teils dieser Tondokumente soll die Frage klären helfen, wie sich Einzelpersonen, die später mitunter zu tragenden Mitgliedern oder Gönnern geworden sind, der Jugendmusikbewegung genähert haben.

Um darzustellen, in welcher Bedeutungsebene innerhalb der Bewegung die Berichterstatter bzw. Gesprächspartner standen, deren Weg hier aufgezeigt werden soll, ist es hilfreich, die Organisationsstruktur der Jugendmusikbewegung anzuführen:

Arbeitskreis um Fritz Jöde

sog. Jödekreis

bestehend aus Fritz Jöde, Georg Götsch, Herman Reichenbach, Fritz Reusch
und ca. 25 weiteren Anhängern (Hodek 1977, S. 50)

**Anhänger, Freunde,
Sympathisanten, Zuarbeiter**

Führer der Bewegung

Etwa 500 Gruppenleiter (Jöde 1927, S. 47)

Singkreise, Jugendgruppen, Instrumentalgruppen

sog. Musikantengilden

etwa 250 mit einer Gesamtmitgliederzahl von ca. 5000 Personen
zwischen 16 und 25 Jahren (Jöde 1927, S. 13)

Zwischen dem Jödekreis und den Führern der Bewegung standen Anhänger, Freunde und „Zuarbeiter“ Jödes und des Jödekreises, die weder dem Arbeitskreis angehörten noch als aktive Führer der Bewegung fungierten, sondern - wie z. B. der Komponist Karl Marx - Arbeits- bzw. Kompositionsaufträge erhielten, annahmen und ausführten oder mit der Bewegung einfach sympathisierten wie z. B. Wilhelm Maler. Die Persönlichkeiten, um die es in diesem Beitrag geht, sind in der „oberen“ Gegend zwischen Arbeitskreis und Führern anzusiedeln.

Unter Zuhilfenahme einschlägiger Tondokumente sollen hier sieben individuelle Wege zur Jugendmusikbewegung aufgezeigt werden. Ich bediene mich dabei mehrerer Tonbänder aus den sechziger Jahren.⁶ Die Musikpädagogen Hilmar Höckner und Ekkehart Pfannenstiel sowie der Musikfunktionär Herbert Just wurden alle von Fritz Jöde gebeten, ihren Weg in die Jugendmusikbewegung auf Band zu sprechen. Mit dem Chorleiter Günther Arndt, dem Komponisten Karl Marx, dem Musikforscher Hans Mersmann und dem Komponisten und Musik-

⁶ Die Bandaufnahmen sind ohne Textveränderung wiedergegeben. Das führt gelegentlich zu für die Schriftform ungeschickten Formulierungen, jedoch sollte für den Leser der „Originalton“ erhalten bleiben. Da die Aussagen zu den Anfängen bzw. der individuelle Weg im Mittelpunkt der Darstellung steht, wird auf Erklärungen zum weiteren Textverständnis (Namen etc.) verzichtet.

theoretiker Wilhelm Maler führte Jöde Interviews, die auf Tonband festgehalten wurden. Er fragte unter anderem nach den Anfängen, nach den ersten Begegnungen mit der Bewegung oder nach dem Weg, den der Einzelne zur Jugendmusikbewegung gegangen ist.

Erstes Beispiel (Tb 1): Hilmar Höckner lebte von 1891-1968 und stieß 1918 zur Bewegung. In der Tonbandaufzeichnung spricht er u. a. von seiner Tätigkeit als Musiklehrer an der Dürerschule Hochwaldhausen unter der Leitung des Herrn Nollendorf. Konkret zu seinem Weg in die Jugendmusikbewegung und zum Beginn seiner Mitarbeit sagt er folgendes:

„In diese Hochwaldhäuser Jahre fällt auch die Bekanntschaft, meine Bekanntschaft mit Fritz Jöde. Das ist eigentlich der springende Punkt. 1918, wo ich noch in Leipzig war, während meine Frau, meine junge Frau, schon ihre Tätigkeit aufgenommen hatte, gab mir anlässlich eines meiner Besuche Herr Nollendorf das Heft oder das Buch ‚Musikalische Jugendkultur‘ mit Aufsätzen, herausgegeben von Fritz Jöde und zwar mit der Bitte, es doch in der Zeitschrift ‚Junge Schule‘ zu besprechen. Wieder erinnere ich mich, wie ich in Görlitz, wo ich damals ein Zimmer hatte und über Nacht schlafen konnte in der Nähe des Bekleidungsamtes gesessen habe und die verschiedenen Aufsätze von Halm, Jöde, Natorp, Reichenbach, Wyneken und andern durcharbeitete, um die Besprechung zu schreiben. Diese Besprechung wurde dann, nachdem sie erschienen war, von Nollendorf an Jöde geschickt und Jöde schrieb zweimal an mich. Seinen zweiten Brief vom 26. Oktober 1918, also es sind zweiundvierzig Jahre her seitdem, ist abgedruckt in der Freundesgabe, die Stapelberg zu Jödes siebzigsten Geburtstag herausgegeben hat [Stapelberg 1957, S. 40]. Jöde lädt mich da zur Mitarbeit an der ‚Laute‘ ein und damit begann meine Tätigkeit für die Jugendmusikbewegung.“

Zweites Beispiel (Tb 2): Ekkehart Pfannenstiel (1896-1986) arbeitete ab 1924 in der Jugendmusikbewegung mit:

„Mein Weg zur Jugendmusikbewegung ist nicht über die Jugendbewegung gegangen. Ich war in keinem Wandervogel und in keiner Jugendgruppe. Mein Weg ist ganz ein eigener gewesen und durch einen Zufall bedingt und hängt sehr stark zusammen mit einer Persönlichkeit, und das war Armin Knab. Und um das etwas darzustellen, muss ich ein klein wenig ausholen. Armin Knab hatte nach dem ersten Weltkriege, auch schon vor dem ersten Weltkriege, schon eine ganze Anzahl seiner Kinderlieder, Wunderhornlieder usw. komponiert, und die wurden bei uns in der Familie, in meinem Elternhause sehr viel musiziert. Meine Mutter sang sie, wir Kinder sangen sie mit und Vater oder Mutter oder auch ich spielten Klavier. Und dadurch bin ich mit diesen Liedern von Jugend auf aufgewachsen.“

Der erste Impuls ging also über den Juristen, Komponisten und Theorielehrer Armin Knab (1881-1951). Im weiteren Verlauf des Tonbandmonologs spricht Pfannenstiel von seiner Beziehung zu Knab, von dessen Empfehlung, sich mit

Jöde zu treffen, was Pfannenstiel zunächst ablehnte. Da er aber immer auf Knab gehört hätte, ließ er sich darauf ein, Jödes Schriften, „Musik und Erziehung“ und „Unser Musikleben“ sowie einen Jahrgang „Die Laute“ zu lesen - Pfannenstiel selbst sagt, er hätte sie „gefressen“ - und schrieb daraufhin an Fritz Jöde.

„Auf meine Zuschrift an Fritz Jöde, die 1922 oder ich glaube 23 erst gewesen ist - ich glaube, er war schon in Berlin - hat er mir mit einer Karte geantwortet, deren Wortlaut ich noch ziemlich im Kopfe habe. Es standen dort mit Sicherheit die Worte: ‚Ich lasse alles stehen und liegen, um Sie als einen der unseren zu begrüßen.‘ Und über diesen Satz bin ich ganz stark gestolpert, weil dort das Wort ‚unseren‘ vorkam. Ich wusste nicht, wer dieses Wir ist, von dem er sprach. Und damit bin ich an dem Punkt angekommen, auf den es mir in diesem Augenblick anzukommen scheint, dass ich nämlich mit diesem kurzen Satz von Fritz Jöde zum erstenmal zu hören bekam, dass es ein ‚Wir‘ gab.“

Drittes Beispiel (Tb 3): Herbert Just (1898-1975) kam 1925 mit der Jugendmusikbewegung in Berührung. Die Bandaufnahme beginnt folgendermaßen:

„Fritz Jöde hat mich gebeten, über meinen Weg in die Jugendmusikbewegung und darüber hinaus über die Funktion, die ich in der Jugendmusikbewegung gehabt habe, etwas zu sagen. Ich bin für die Jugendmusikbewegung insofern geradezu prädestiniert gewesen, weil ich aus einem sehr musikalischen Elternhaus stamme einerseits und dann, weil ich sehr früh, es muss etwa im Jahre 1909 gewesen sein, in den Wandervogel kam. Ich entsinne mich an viele Singwettstreite auf Gautagen und dergleichen, wo ich mich eifrig beteiligt habe und natürlich habe ich auch eine Klampfe besessen, die ich damals für, ich glaube, dreizehn Mark in einem Instrumentengeschäft erhandelt habe. Aber noch ein weiteres kommt hinzu. In meinem Elternhaus war aus englischer Tradition, mein Vater stammt aus England, das Kanonsingen außerordentlich beliebt und ich entsinne mich an keinen Besuch aus England, bei dem nicht als Höhepunkt gemeinsam Kanons, Sketches und Rounds gesungen wurden. Die unmittelbare Begegnung mit der Jugendmusikbewegung erfolgte, wenn mich meine Erinnerung nicht täuscht, während meiner Studentenzeit, also nach dem ersten Weltkrieg, wo ich in Nagold, also in Südwürttemberg, im Schwarzwald, bei einer Zusammenkunft von Studenten den dortigen Musiklehrer, Neumann hieß er glaub ich, Werke von August Halm mit seinem Schülerstreichorchester musizieren hörte. Und bei dieser Gelegenheit hielt er eine begeisterte Ansprache über die Bedeutung von August Halm. Aber das hatte bei mir keine weiteren Folgen, nur hörte ich nach meinem Studium, es muss etwa 1923 oder 24 gewesen sein davon, dass ein Mann namens Jöde ein Buch herausgeben wollte oder im ersten Teil schon herausgegeben hatte, das ‚Der Kanon‘ hieß, und dass er darum gebeten hatte, ihm für die weiteren Teile dieses Werkes Materialien zu Verfügung zu stellen. Ich schickte Fritz Jöde die handschriftliche Kanonsammlung, die ich von meinem Großvater überkommen hatte und hatte die Freude, dass im zweiten Teil oder dritten Teil dieses ‚Kanon‘ einer, dann eine Reihe von bei uns in der Familie traditionell gewordener Kanons erschien,

also z.B. der sehr volksläufig gewordene Frühlingskanon, englisch „Make us laughing“ oder „Come follow me“, „Lebe wohl“ und diese Kanons, die ich also von Jugend auf kannte, kamen dann in den „Kanon“ herein. Die persönliche Bekanntschaft von Fritz Jöde machte ich 1925, als er mit einem Arbeitsteam, nämlich mit Meier-Menzel und Hilmar Höckner zusammen in Bielefeld, wo ich damals in der Firma meines Vaters tätig war, eine musikpädagogische Tagung durchführte.“

Viertes Beispiel (Tb 4): Günther Arndt. Fritz Jöde führte 1964 mit Arndt ein Interview, in dem in der Hauptsache über Georg Götsch und Paul Hindemith gesprochen wurde. Zu Beginn des Gesprächs stellt Jöde aber – wie bei jedem Interview aus dieser Zeit – die Frage nach den Anfängen:

Jöde: Günther, eins ist mir nicht klar, das habe ich die letzten Wochen mehrfach mir überlegt, wie war eigentlich der Anfang. War der Anfang der, dass du in die Akademie kamst?

Arndt: Nein, der Anfang war der, dass ich als Schüler auf der Akademie so ein Versuchskarnickel war, für die Studenten dort.

Jöde: Versuchskarnickel in welchem Sinn?

Arndt: Na, da wurden so Schüler eingeladen, Primaner eingeladen, die wurden mit Musik vertraut gemacht irgendwie, und die Studenten dort, das war damals noch der Stoverock, entsinne ich mich, und da war der Gerhard Schwarz da, und der später verstorbene Donorganist von Passau, der Dunkelberg, ich weiß nicht, ob Sie sich dessen noch entsinnen ...

Jöde: Nein.

Arndt: ... und Martens leitete die Geschichte.

Jöde: Ach, das war diese Versuchsgruppe, woran die Studenten lernten, unterrichten lernten, da warst du als Schüler?

Arndt: Da war ich als Schüler. Das muss 1924 gewesen sein. Und da lernte ich unter vielen anderen auch Gerhard Schwarz kennen und der fragte mich, ob ich nicht mal Lust hätte, mit in ein Konzert, also Konzert kann man nicht sagen, in ein Singen, Abendsingen oder so von Georg Götsch mit seiner märkischen Spielgemeinde zu gehen. Das hat mir dann so einen Spaß gemacht, dass ich gesagt habe, da möchte ich eigentlich mitmachen.

Fünftes Beispiel (Tb 5): Hans Mersmann (1891-1971) kam in den frühen zwanziger Jahren mit der Jugendmusikbewegung in Verbindung. Interview Jöde – Mersmann:

Jöde: Hier spricht jetzt Hans Mersmann und erzählt, wie er den Zusammenhang mit der Jugendmusikbewegung bekommen hat und was sich da in unserem Zusammenarbeiten ergeben hat. Hans, magst du mal sagen.

Mersmann: Ja, diese unsere Geschichte geht eigentlich sehr weit zurück, wie wir uns es soeben zu rekonstruieren versuchten bis 1921. Aber diese erste Episode war so charakteristisch, dass ich sie ein wenig ausführlicher erzählen muss. Max Friedländer, damals mein Chef im Volksliedarchiv [...]

rief eine Kommission ein. Nach den Kaiserliederbüchern - Männerchor, gemischter Chor - sollte nun ein neuer Band, und zwar ein Volksliederbuch für die Jugend gemacht werden. Und in dem ehrwürdigen Sitzungssaal des Kultusministeriums Berlin, Unter den Linden, erschienen eine ganze Reihe würdiger Herren und berieten und bewerteten in alten Bahnen laufend, wie dieses Buch aussehen sollte: Gruppe Soldatenlieder, Gruppe usw., nicht wahr. Und da war einer dabei, der meine Aufmerksamkeit schon vorher erregte. Zunächst hatte er keinen Vollbart wie die meisten anderen, hatte nicht mal einen Kragen, sondern ein offenes Hemd. Er stand auf, er hieß Fritz Jöde und sagte - ich habe den Satz über zig Jahre im Gedächtnis behalten: ‚Ich bin erschrocken, mit welcher Leichtfertigkeit‘ - das brachte er fertig zu sagen – ‚hier über Dinge verhandelt wird, welche mir und meinen Freunden ein Gegenstand schwerster Sorge sind. Ich komme gerade von einer Tagung der Jugendbewegung und wir haben die und die Probleme und ich sehe, dass in diesem Kreise diese Probleme völlig unbekannt sind.‘ Es wurde noch etwas mehr gesagt, ich habs nicht mehr behalten, aber diesen Satz habe ich also Wort für Wort behalten. Ich erschrak, aber freudig, im Gegensatz zu den anderen, ich war ja nur ein kleiner Protokollant als Volksliedarchivleiter in dieser Sitzung. Ich hatte nicht mitzureden eigentlich, wir waren ja beide noch jung, nicht? Und da kam der große Augenblick dieser Sitzung, da stand Max Pohl auf.

Jöde: Max Pohl, der Lehrer von Hans Breuer!

Mersmann: Ja, der Lehrer von Hans Breuer, und sagte: ‚Nach dem, was wir eben gehört haben, ziehe ich meine inhaltlichen Vorschläge für den Aufbau des Volksliederbuches zurück und bitte, es im Sinne der von Fritz Jöde eben gemachten Gedanken völlig neu zu entwerfen.‘ Das war ein großer Augenblick, nicht? Die Sitzung platzte gewissermaßen auseinander, Friedländer zitterte und sagte: ‚Meine Herren, das ist doch gar nicht so schlimm und wir werden uns einigen‘ usw. Aber ich will nicht so ausführlich werden. Auf jeden Fall wurde es so, dass dann in dieser Sitzung über Faden- und Drahtheftung gesprochen wurde und ähnliche ‚wichtige‘ Probleme, aber vom Inhalt dieses Buches fiel kein Wort mehr, nicht wahr. Und Friedländer flüsterte mir dann zu: ‚Wir machen jetzt einen Ausschuss. Da nehmen wir Jöde hinein. Wir müssen die Opposition mit in die Arbeit hinein beziehen.‘ So kamen wir zusammen, Fritz.

Jöde: Sehr schön, sehr schön.

Mersmann: Und dann habe ich in diesen Sitzungen, das muss die Zeit gewesen sein, als der Musikant entstand,

Jöde: ja!

Mersmann: denn du hast damals Heft für Heft davon berichtet.

Jöde: 1922 kam das erste Heft und im Januar 25 war die Gesamtausgabe.

Mersmann: Ja. Und dieses Mitentstehen-Sehen des Musikanten, ich habe immer wieder davon gesprochen und geschrieben, war für mich, ich darf dir das ja sagen, eines der entscheidendsten Erlebnisse dieser ganzen Zeit über-

haupt, besonders als es sich dann nach der anderen Richtung hin wandte und die beiden Querverbindungen sowohl zur Neuen wie zur Alten Musik schlugen. Die Neue war ja schon eben im Entstehen, aber die Alte war beinahe noch wichtiger, denn es gab sie noch nicht.

Sechstes Beispiel (Tb 6): Die Zuwendung zur Jugendmusikbewegung erfolgte bei Karl Marx (1897-1985) erst zu Beginn der dreißiger Jahre:

Jöde: Hier spricht jetzt Karl Marx, mit dem ich mich unterhalten möchte über seinen Weg, den er zu der Musik der Jugend gegangen ist und was an Werken dabei entstanden ist und wie die Werke zusammengekommen sind. Karl, wie war die erste Begegnung? Wo oder was, wo war die erste Begegnung? Ich meine überhaupt mit der ganzen Welt unseres Singens, die vom Zupfgeigenhansl ausging?

Marx: Die erste Begegnung war rein persönlich mit dem Zupfgeigenhansl, den wir im kleinen Kreis von Freunden im Rucksack hatten, wenn wir auf Wanderschaft gegangen sind, wenn wir in die Berge gegangen sind. Ich war also in dieser Zeit durchaus nicht organisiert.

Jöde: In welchem Jahre war das?

Marx: Das war schon in den Kriegsjahren, bevor ich eingezogen wurde und vor allem in den Jahren nach dem Krieg.

Jöde: Nach dem Krieg. Wann bist du geboren?

Marx: 1897.

Jöde: 97?

Marx: Ja. Wir hatten ein Kuriosum, denn wir haben in der Abiturklasse, wo wir ja eine sogenannte Kneipe haben durften, den Zupfgeigenhansl als Liederbuch.

Jöde: In eurer Gruppe?!

Marx: Ja, in meiner Klasse! Durch mich und ein paar Freunde, die so eingestellt waren, haben wir Kommersbücher abgelehnt und haben Zupfgeigenhansl gesungen. Ein paar haben später gesagt: ‚Um Gottes Willen, Zupfgeigenhansl in der Kneipe‘.

Jöde: Aber dann, deine Verbindung mit der Musik ist so entstanden, dass du Schüler von Orff wurdest.

Marx: Ja, ich war Schüler von Orff. Aber Orff, der war ja auch nicht, in keiner Weise in der Jugendmusikbewegung.

Jöde: Nein, nein, aber die direkte Verbindung?

Marx: Die direkte Verbindung wurde hergestellt - da ist nun die Erinnerung im Augenblick nicht sicher - entweder dadurch, dass du mich hereingeholt hast als Komponist, das wäre dann 1930 wahrscheinlich so gewesen, ganz bestimmt aber dadurch, dass Georg Götsch mich eingeladen hat ins Musikheim Frankfurt/Oder und auch die Englandfahrt, die er 1931 im Anschluss an die Freizeit, Ostern 1931, mit Rolf Gardinger unternommen hat.

Siebttes Beispiel (Tb 7): Wilhelm Maler (1902-1976) berichtet in einem Gespräch mit Fritz Jöde von einer Berührung mit der Jugendmusikbewegung durch zwei Dinge:

„Einmal durch den unwägbaren Boden der Jugendmusikbewegung überhaupt. Ich war selbst nicht im Wandervogel. Ich bin ja in Schulpforta auch gewesen, wo so etwas einfach unmöglich war in dieser konservativen Schule. Aber (durch) meine Schwestern, vor allen Dingen meine ältere Schwester [...] bin ich mit diesem Dingen in Berührung gekommen, dann aber auch durch etwas, was vielleicht nicht immer so gesehen wird. Es handelt sich nämlich darum, dass die Arbeit der Jugendmusikbewegung und auch gerade Ihre Arbeit, Herr Jöde, nämlich die Herausgabe alter Musik, das Zugänglichmachen polyphoner Dinge, diese wunderbaren losen Blätter, die ich jetzt noch habe mit Gloria aus Josquin-Messe oder was es war, dass das und auch die Erneuerung des alten Volksliedes zusammentraf mit einer Strömung, die in der Musikentwicklung von ganz anderer Seite sowieso lag. Das heißt in dem Gegensatz gegen das 19. Jahrhundert, in dem Aufblühen der Polyphonie, in dem Anknüpfungspunkt Bach und barocke Bewegungsmotorik und all diese Dinge. Das traf zusammen, so dass also der Stoff und das tätige Singen, diese Dinge, die die Jugendmusikbewegung herbeigeschafft hat aus einem ganz andern Antrieb, zusammenkam mit dem, was junge Komponisten damals vom rein musikalisch Materiellen und Stilistischen her interessiert hat. Und das, glaube ich, war eine ganz besonders fruchtbare Stunde.“

Zusammenfassend lassen sich folgende Voraussetzungen für eine Hinwendung zur Bewegung feststellen:

1. Die Affinität zur Musik. Diese Feststellung ist zwar banal, aber gehört zu den Voraussetzungen.
2. Die musikalische Förderung durch das Elternhaus (ganz deutlich bei Pfannenstiel und Just).
3. Die beginnende Tätigkeit als Lehrer in der Schule (Höckner und Pfannenstiel) oder Dozent im Hochschulbereich (Just, Mersmann, Marx, Maler und später ebenfalls Höckner und Pfannenstiel), also der Weg in eine pädagogische Tätigkeit.

Auslösende Ursachen, die zur direkten Mitarbeit oder zu wohlwollender Hinwendung führen, sind:

1. Die Bekanntschaft mit Schrifttum, das für die Jugendmusikbewegung bedeutend ist (Jödes „Musikalische Jugendkultur“ von 1918 bei Höckner, Jödes „Musik und Erziehung“ von 1918 und „Unser Musikleben“ von 1924 bei Pfannenstiel, Jödes „Der Kanon“ bei Just, Jödes Herausgabe des „Musikanten“ bei Mersmann, die Bekanntschaft mit praktischen Ausgaben alter Musik

durch Jöde bei Maler). In den vorliegenden Aussagen handelt es sich ausschließlich um Veröffentlichungen und Herausgaben von Fritz Jöde!

2. Die Bekanntschaft mit Persönlichkeiten, die der Jugendmusikbewegung nahe stehen oder sie verkörpern (Pfannenstiel nennt Armin Knab und Fritz Jöde, die ihn zur Bewegung gebracht haben, Höckner und Just nennen ausschließlich Jöde und die Bekanntschaft mit dessen Schriften als Impulsträger für die eigene Mitarbeit, Günther Arndt und Karl Marx bezeichnen als Impulsträger Georg Götsch und dessen musikalische Arbeit).
3. Einladung bzw. Anregung zur Mitarbeit durch Fritz Jöde (Höckner wird zur Mitarbeit an der „Laute“ eingeladen, Marx wird als Komponist „hereingeholt“).

Die Aussagen und Interviews zeigen exemplarisch, dass die Gründe, sich der Jugendmusikbewegung anzuschließen, differenzierter sind und sich nicht auf „Fluchtversuch aus der kleinbürgerlichen Welt“ und „Wunsch nach Gemeinschaft“ reduzieren lassen. Diese beiden Begründungsaspekte unterstützen das landläufige Verständnis vom Weg aus der Jugendbewegung über den Wandervogel in die Jugendmusikbewegung. Von den sieben dargestellten Wegen weist aber nur einer (Herbert Just) explizit den Gang über den Wandervogel nach. Ekkehart Pfannenstiel ist zwar besonders von dem „Wir“ angetan, er erklärt aber ausdrücklich, dass er in keinem Wandervogel gewesen sei, ebenso Wilhelm Maler. Karl Marx spricht von Wanderungen mit dem Zupfgeigenhansl, aber der bemerkt ebenso, dass er nicht organisiert gewesen sei. Somit gibt es nur einen geringen Anteil allgemeinideeller Werte, die die Affinität zur Jugendmusikbewegung bei den befragten Personen belegen. Es sind vielmehr überwiegend persönliche Verbindungen, die zu einer Mitarbeit führten.

Quellen aus dem Archiv der Jugendmusikbewegung:

Sachakte „Die Anfänge der Jugendmusikbewegung 1918/33“

- Tb 1: Tonband Nummer 16 aufgenommen 1960, auf DAT übertragen unter der gleichen Nummer, Track 1 (0:00-13.55) Hilmar Höckner: Mein Weg zur Jugendmusikbewegung
- Tb 2: Tonband Nummer 16 aufgenommen 1960, auf DAT übertragen unter der gleichen Nummer, Track 2 (14:00-23:50) Ekkehart Pfannenstiel: Mein Weg zur Jugendmusikbewegung

- Tb 3: Tonband Nummer 16 aufgenommen 1960, auf DAT übertragen unter der gleichen Nummer, Track 3 (23:55ff.) Herbert Just: Mein Weg zur Jugendmusikbewegung
- Tb 4: Tonband Nummer 23 aufgenommen 1964, auf DAT übertragen unter der gleichen Nummer, Track 2 (24:25-48:27) Gespräch Fritz Jöde – Günther Arndt
- Tb 5: Tonband Nummer 24 undatiert (zwischen 1960 und 1970), auf DAT übertragen unter der gleichen Nummer, Track 2 (49:15) Wilhelm Maler

Literatur:

- Archiv der Jugendmusikbewegung (Hg.) (1980): Die deutsche Jugendmusikbewegung in Dokumenten ihrer Zeit von den Anfängen bis 1933. Wolfenbüttel und Zürich
- Höckner, Hilmar (1927): Die Musik der deutschen Jugendbewegung. Wolfenbüttel
- Hodek, Johannes (1977): Musikpädagogische Bewegung zwischen Demokratie und Faschismus. Zur Konkretisierung der Faschismuskritik Th. W. Adornos. Weinheim und Basel
- Jöde, Fritz (1927): Musikdienst am Volk. Ein Querschnitt in Dokumenten. Wolfenbüttel
- Jöde, Fritz (1954): Vom Wesen und Werden der Jugendmusik. Mainz
- Kolland, Dorothea (1979): Die Jugendmusikbewegung. „Gemeinschaftsmusik“ - Theorie und Praxis. Stuttgart
- Schumann, Heinrich (1987): Das Archiv der Jugendmusikbewegung – Aufbau und Entwicklung seit 1959. In: Reinfandt, Karl-Heinz (Hg.): Die Jugendmusikbewegung. Impulse und Wirkungen. Wolfenbüttel
- Stapelberg, Reinhold (Hg.) (1957): Fritz Jöde. Leben und Werk. Eine Freundesgabe. Zum 70. Geburtstag. Trossingen: Hohner in Komm

Prof. Dr. Franz Riemer
 Liegnitzer Str. 5
 38302 Wolfenbüttel

Anregungen für den verantwortbaren Umgang mit musikpädagogischen Veröffentlichungen aus der Zeit der nationalsozialistischen Gewaltherrschaft

Die Notwendigkeit, sich innerhalb der wissenschaftlichen Musikpädagogik mit der Geschichte des Faches und insbesondere auch mit den Vorgängen in der Zeit der nationalsozialistischen Gewaltherrschaft auseinander zu setzen, kann nicht ernsthaft bestritten werden. Wir brauchen Historie, und zwar nicht, wie bereits Friedrich Nietzsche meinte, „zur bequemen Abkehr vom Leben und von der Tat“, schon gar nicht – ebenfalls Nietzsche – „zur Beschönigung [...] der feigen und schlechten Tat“ – sondern wir brauchen sie „zum Leben und zur Tat“ (Nietzsche 1980, S. 209), d. h. für die Gestaltung von Gegenwart und Zukunft. Nietzsche stellte sich mit der von ihm selbst als „unzeitgemäß“ bezeichneten Abhandlung „Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben“ gegen den sog. Historismus seiner Zeit, also gegen einen Umgang mit Geschichtlichem in Bildung und Wissenschaft, der lediglich Nutzloses und Unbrauchbares aus der Vergangenheit hervorholt, der sich dem Überflüssigen zuwendet und der damit die Aufmerksamkeit von den vordringlichen Gegenwartsproblemen, dem Notwendigen, ablenkt und den Willen zur Gestaltung von Gegenwart und Zukunft schmälert.

Eine musikpädagogische Variante dieser - durchaus berechtigten - Historismuskritik findet sich in dem bekannten Beitrag *Die didaktische Kategorie des Neuen als Problem musikpädagogischen Denkens* von Sigrid Abel-Struth aus dem Jahre 1973, den sie später auch in ihren *Grundriß der Musikpädagogik* aufgenommen hat. Dort behauptet sie, dass die Musikpädagogik „noch belastet“ sei von dem „Mißverständnis ihrer Geschichte als einer bloßen Erschließung historischer Ereignisse“. Vielmehr gehe es darum, die „bisher gewonnenen Erfahrungen greifbar zu machen, Verbindungen zwischen den gleichen Fragen und Lösungen in verschiedenen Zeiten herzustellen, die bleibenden Strukturen in der Musikdidaktik deutlich werden zu lassen, zu verhindern, daß Gegenwart hinter den Bewußtseinsstand einer vergangenen Zeit zurückfällt“ (Abel-Struth 1973, S. 111).

Beide, Friedrich Nietzsche und Sigrid Abel-Struth, verlangen von einem Historiker, dass er die verschiedenen Zeitebenen Vergangenheit, Gegenwart und Zu-

kunft miteinander in Beziehung setzt. Zurecht, wie ich meine, betonen sie das Aktualitätsprinzip der Historie und damit jenen wesentlichen Teil des Geschichtsbewusstseins, der in der Geschichtstheorie „Temporalbewußtsein“ genannt wird (Pandel 1993, S. 26). Die Verbindung der verschiedenen Zeitebenen erscheint gerade in Bezug auf die nationalsozialistische Vergangenheit wichtig, weil rechtsradikales Gedankengut offenbar wieder eine gewisse Attraktivität für manche Jugendliche gewonnen hat und nicht zuletzt mit musikalischen Mitteln neofaschistische Verblendungen verbreitet werden.

Doch so berechtigt dieses Aktualitätsprinzip auch ist: Es kann nun auch nicht darum gehen, in einseitiger Überspitzung dieses Prinzips Vergangenheit für die Gegenwart zu instrumentalisieren (vgl. Finkelstein-Debatte). Ein Historiker kann nicht nach Belieben Vergangenes aus seinen ureigenen Bezügen herausholen, nur um seine aktuellen Zwecke vermeintlich historisch zu fundieren. Mehr noch: „Das Aktualitätsprinzip kann auch zur Diktatur werden“, heißt es bei dem Historiker Bernd Jaspert (1993, S. 59). Vielleicht hat ja die Beschäftigung mit Vergangenen erst dann ihre größte antiideologische Wirkung, wenn sie gerade nicht das Vergangene von vorneherein gebraucht für die Zwecke der Gegenwart, sondern wenn sie sich dem anscheinend Nutzlosen und Überflüssigen zuwendet und sich damit gegen das aktuelle Interesse sperrt. Es geht also auch (!) um eine echte Zuwendung zur Geschichte, die – zumindest einen Augenblick lang – einmal absieht von aktuellen Fragen und Interessen und sich dem Vergangenen eben so zuwendet, wie es war. Geschichtsbewusstsein umfasst also neben dem „Temporalbewusstsein“ auch ein „Wirklichkeitsbewusstsein“, d. h. ein bewusstes Bemühen um historische Wahrheit. Denn es ist die Aufgabe des Historikers festzustellen, was und wie etwas geschehen ist. Seine Aufgabe ist es, historische Realität weitmöglichst von Fiktion zu trennen. Und dennoch muss auch der Historiker sich darüber im Klaren sein, dass auch das quälendste und rastloseste Bemühen um Wahrheit nie zu einem Ergebnis führen kann, das tatsächlich einem absoluten Wahrheitsanspruch genügt. Doch wenn auch im Ergebnis nie der Anspruch erhoben werden kann, objektiv festgestellt zu haben, was geschehen ist, so muss dennoch der Anspruch aufrechterhalten werden, sich um eine möglichst große Annäherung an die historische Realität zu bemühen.

Dies gilt nun schon deshalb in besonderem Maß für den Umgang mit der NS-Vergangenheit, weil heute innerhalb der rechtsradikalen Szene grundlegende historische Fakten in Frage gestellt werden, bis hin zur berüchtigten und strafrechtlich relevanten „Auschwitz-Lüge“. Gerade diesen Verleugnungstendenzen ist m.E. nur durch eine möglichst subjektunabhängige, sozusagen „neutrale“ und intersubjektiv nachprüfbare Geschichtsschreibung zu begegnen. So paradox es klingen mag: Gerade aus aktuellen Bedürfnissen heraus erscheint es erforderlich, sich intensiv den historischen Fakten zu widmen.

Wenn aber dem Menschen generell die Möglichkeit versagt ist, Wirklichkeit objektiv zu erkennen, sein Bewusstsein nie eine präzise Abbildung des Seins sein kann, er also historische Wahrheiten nicht ohne subjektgebundene Anteile erfassen und menschliche Lebensäußerungen nie vorurteilsfrei verstehen kann, müssen eben diese subjektiven Anteile – und dies ist ein dritter Bestandteil des Geschichtsbewusstseins – individuell reflektiert werden: Aus welchen persönlichen Motiven heraus befasste ich mich ausgerechnet mit nationalsozialistischen Quellen? Welche Zielvorstellungen sind für meine Beschäftigung mit diesem – durchaus dunklen – Kapitel deutscher Vergangenheit handlungsleitend?

Temporalbewusstsein, Wirklichkeitsbewusstsein und Selbstreflexivität sind die drei Grundsäulen des Geschichtsbewusstseins, in dem ich nach diesen einleitenden Bemerkungen nun den Umgang mit Veröffentlichungen aus der Zeit der nationalsozialistischen Gewaltherrschaft problematisieren will. Ich tue dies auf der Grundlage von Erfahrungen, die ich im Umgang mit den musikpädagogischen Veröffentlichungen Michael Alts gesammelt habe, zu dessen musikpädagogischem Schaffen ich 1999 einen eigenen Buchbeitrag vorgelegt habe. Aus der Erfahrung heraus lassen sich zwei spezifische Problembereiche benennen, die den Umgang mit musikpädagogischen Veröffentlichungen aus der Zeit der NS-Diktatur in besonderer Weise erschweren. Ich werde versuchen, diese beiden spezifischen Problembereiche herauszuarbeiten und auf dieser Basis Anregungen für den generellen Umgang mit Quellen aus dieser Zeit abzuleiten.

Als erstes sind wichtige hermeneutische Probleme zu nennen, die den Umgang mit Veröffentlichungen aus der NS-Zeit deutlich erschweren und die sich aus der spezifischen Eigenart eines totalitären Regimes ergeben. Der Verstehensakt setzt die Entsprechung von Ausdruck und Ausgedrücktem voraus, d. h. ein Autor kann nur dann „verstanden“ werden, wenn er sich authentisch ausdrückt und den Leser nicht bewusst oder unbewusst täuscht. Weil das Nazi-Regime aber ein menschenverachtendes Terror-Regime war, das ideologiekritische oder gar – feindliche Äußerungen mit großer Brutalität bekämpfte, erzeugte es Angst, und von Menschen, die Angst haben, kann niemand vollständigen authentischen Ausdruck erwarten. Deshalb kann die für das Verstehen unabdingbare Entsprechung von Geschriebenem und Gemeintem nicht grundsätzlich vorausgesetzt werden.

Ulrich Günther hat behauptet, „daß auch im Dritten Reich niemand gezwungen war oder wurde, zu publizieren oder ein ihm angebotenes Amt, als Hochschullehrer oder Direktor, anzunehmen, und niemand hatte deswegen Nachteile zu befürchten“ (Günther 1994, S. 191). Michael Alt jedenfalls ist, wie ich nachweisen konnte, durchaus unter Rechtfertigungsdruck geraten, als er sich 1936 wegen des Eindrucks „völliger Interesselosigkeit“ am Parteileben verantworten musste. Er hatte außerdem zu erklären, warum er denn das „Nationalblatt“ nicht bestellt

hatte. Und dass die Partei weit ins Privatleben Einfluss zu gewinnen suchte, wird auch deutlich darin, dass der Rat der Stadt Linz nach Alts Wegzug aus der Stadt einen Beschluss gefasst hat, Alt die Rückübersiedlung nach Linz durch die Behörden zur Pflicht machen zu lassen (Greuel 1999, S. 326-328).

„Angst ist wohl die stärkste Säule totalitärer Regime“, heißt es bei Heinz Antholz (1993, S. 38). Und wie weit sich unter angstausslösenden Bedingungen Menschen adäquat und damit für nachfolgende, unter gänzlich anderen Bedingungen aufgewachsenen Generationen, verstehbar ausdrücken, bleibt fraglich. Ideologiefreundliche Aussagen innerhalb eines totalitären Zwangssystems lassen also nicht per se den Schluss auf eine ideologiefreundliche Gesinnung des Autors zu. Gleichzeitig kann das Ausbleiben ideologiekonformer Aussagen durchaus ein Hinweis sein auf die kritische oder gar ablehnende Haltung des Autors dem Regime gegenüber.

Andererseits kann aber auch der Zwangscharakter des politischen Systems kein Vorwand sein, einen Autor aus der Verantwortung für seine eigenen Aussagen zu entlassen. Der Hinweis auf die Zwangsbedingungen des Systems darf nicht zur Entlastungsstrategie geraten. Folgt man dem Menschenbild Viktor Frankls, ist der Mensch stärker als die Umstände, unter denen er lebt. „Er hat die Macht“, schreibt Frankl (1973, S. 168), „ihnen [den Umständen, der Verf.], zu trotzen, und innerhalb des Spielraums, den das Schicksal ihm läßt, ist er frei.“ Insofern hat auch ein Musikpädagoge unter den widrigsten Umständen immer noch die Freiheit, sich so oder so zu äußern, und deshalb dürfen bzw. müssen auch die musikpädagogischen Veröffentlichungen als „freie“ Lebensäußerungen verstanden werden.

Für das Verständnis und für die Beurteilung eines Textes ist es von fundamentaler Bedeutung zu erkennen, ob und inwieweit ein Text als freie Lebensäußerung verstanden werden kann oder vielmehr aus einem Angstzusammenhang heraus verstanden werden muss. Deshalb ist es Aufgabe des wissenschaftlichen Umgangs mit Veröffentlichungen aus der NS-Zeit, diese Grundfrage zu klären. Und dort, wo diese Grundfrage nicht zu klären ist, besteht die Gefahr des Missverständnisses, worauf m. E. nur mit äußerster Zurückhaltung in der Bewertung der Vorgänge reagiert werden kann.

In meiner Arbeit über die Veröffentlichungen Michael Alts bot mir das aus dem Nachlass stammende Material eine gewisse Hilfe. So erlaubten die Quellen - darunter mehrere Korrekturanweisungen des Reichsministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung - einen verhältnismäßig genauen Einblick in den Entstehungsprozess des 1941 veröffentlichten dreibändigen Schulmusikbuchs „Klingendes Leben“. Durch die „genetische Methode“, die ich anwenden konnte, wurde die enorme Beeinflussung der Veröffentlichung durch nationalsozialistische Behörden erkennbar, was zugleich die Verantwortung des Herausge-

bers für die unter seinem Namen erschienene Veröffentlichung deutlich relativiert.

Für die Bearbeitung von Texten aus der NS-Zeit ergibt sich daraus die generelle Schwierigkeit, dass die Entschlüsselung des Gemeinten, das „Verstehen“, also nicht nur durch die grundsätzlich einzuräumende Möglichkeit der Verstellung des Autors als auch durch die ebenfalls grundsätzlich einzuräumende Möglichkeit der Fremdbeeinflussung des Textes durch nationalsozialistische Behörden eingeschränkt ist. Auf diese beiden hermeneutischen Schwierigkeiten, ich wiederhole es, kann m. E. nur mit äußerster Zurückhaltung in der Interpretation und Bewertung der Vorgänge reagiert werden.

Der zweite Problemkomplex ist moralischer Natur, anders ausgedrückt: es geht um Probleme des Umgang mit eigenen Gefühlen.

Nationalsozialistisch verblendete Äußerungen rufen bei mir - und ich beziehe die Aussage bewusst auf meine eigene Person - helle Empörung hervor. Manchen Gedankengängen, etwa rassistischen oder fremdenfeindlichen, begegne ich mit Entsetzen, teilweise auch mit Erschütterung. Vieles bleibt unfassbar: „Wie konnte ein gebildeter und intelligenter Mensch so etwas schreiben?“ „Wie war es möglich, dass sich ein erwachsener Musikpädagoge derart in nationalistische, teilweise auch in rassistische Ideologien verstrickte?“ Empörung, Entsetzen, Erschütterung – das sind Vokabeln, die zwar keine wissenschaftliche Haltung repräsentieren, aber es sind Vokabeln, die eben jene realen Gefühlszustände beschreiben, in die auch der wissenschaftliche Musikpädagoge hineingeraten kann, wenn er manch unheilvolle Texte liest. Und wenn ich rückblickend meinen eigenen emotionalen Umgang mit den Texten Michael Alts aus der NS-Zeit verfolge, so stelle ich fest, dass die Heftigkeit meiner eigenen emotionalen Reaktion bei der Erstbegegnung mit den Texten Alts in einem proportionalen Verhältnis stand zu dem Grad der dort fixierten ideologischen Verblendungen. Neben das Unverständnis trat das Nicht-Verstehen-Wollen. Ich entwickelte zeitweise sogar eine Art Verweigerungshaltung, mich auf manche Gedankengänge überhaupt einzulassen, und es stand plötzlich nicht die Suche nach dem Verstehen eines Textes, sondern die Verurteilung eines Autors im Vordergrund. „Wer sich einmal in faschistoider Weise geäußert hat“, so entwickelte sich meine persönliche Einstellung, „ist sozusagen ‚unten durch‘“, ich wollte nichts mehr mit ihm zu tun haben. Warum sollte ich überhaupt noch Zeit aufbringen für eine ernsthafte Auseinandersetzung mit diesem ideologischen „Mist“? Manchmal entwickelte sich auch so etwas wie ein heimliches Rachegefühl, ein stilles Vergnügen am Aufdecken von Schandtaten. „Entlarvungslust“ machte sich breit.

Sie merken: Schon gerät der zunächst nüchterne Wissenschaftler selbst hinein in stereotype Denkkategorien, in Schablonen und Klischees, in Verallgemeinerungen und unpräzise Begrifflichkeiten, man könnte auch sagen: in Feindbilder, also

in geistige Strömungen, von denen der Psychoanalytiker Friedrich Hacker einmal geschrieben hat, sie stellten „in gewissem Sinn“ eine bewusste oder unbewusste „Nachahmung der projektiven Verteufelungstaktik faschistischen Denkens und Fühlens dar“ (Hacker 1990, S. 14).

Wer dieses Fahrwasser vermeiden will - und dies ist auch in der Musikpädagogik dringend geboten -, wird nicht umhinkommen, auch dem ideologischsten Unfug mit größtmöglicher Differenziertheit zu begegnen, auch wenn dies teil- oder zeitweise mit großen Anstrengungen verbunden sein kann, um seine eigenen Emotionen zu regulieren.

Deshalb muss auch in dieser Stelle ein undifferenzierter Umgang mit undifferenzierten Texten kritisiert werden.

Lassen Sie mich kurz ein Beispiel aus der musikpädagogischen Fachliteratur anführen für eine gewisse Undifferenziertheit im Umgang mit Veröffentlichungen aus der NS-Zeit, vielleicht auch für eine gewisse Voreiligkeit in der Beurteilung der Vorgänge. 1991 hielt Ulrich Günther auf der AMPF-Tagung in Hamburg einen bemerkenswerten Vortrag zur Biographie führender Musikpädagogen. Mit dem Titel dieses Vortrags stellte er die Frage in den Raum, ob es sich bei den von ihm betrachteten Musikpädagogen um Opportunisten gehandelt habe, eine Fragestellung, die weniger auf die Sache und eher auf die Personen (ab)zielt. Die Fragestellung, wie sie sich aus dem Titel, weniger aus dem Text des Vortrags ergibt, abstrahiert von einzelnen Verhaltensweisen, und sie versucht auch nicht, Grundlinien eines individuellen Verhaltens im NS-System zu klären, sondern sie zielt auf die Gesamtheit von Personen, sozusagen auf Persönlichkeitsbilder, die es zu analysieren gelte. Glücklicherweise kommt Günther zu dem Ergebnis, dass von einem „einheitlichen opportunistischen Verhalten“ führender Musikpädagogen nicht gesprochen werden könne. Jeder „Fall“ liege anders und müsse für sich beurteilt werden (Günther 1994, S. 192). Damit gewinnt Günthers Umgang mit der NS-Vergangenheit eine Differenziertheit, derzufolge man nicht alle führenden Musikpädagogen „über einen Kamm“ scheren darf. Im Hinblick aber auch die Individuen selbst aber erscheint mir diese Betrachtung zu wenig differenziert, und ich möchte nach Abschluss meiner eigenen Untersuchungen die These vertreten, dass – zumindest in Bezug auf Michael Alt – auch nicht von einem einheitlichen Verhalten dieses einen Musikpädagogen gesprochen werden kann. Es gab vielmehr nur konkrete Verhaltensweisen unter konkreten Umständen, die – wenn überhaupt – nur individuell und situativ beurteilt werden können, und die sich eben nicht zu einem einheitlichen, sondern zu einem durchaus widersprüchlichen und vieldeutigen Gesamtbild zusammenfügen.

Aus dieser Perspektive scheint die von Günther vorgetragene Fragestellung, die er übrigens selbst nicht abschließend beantwortet, eher suggestiv ein negatives Werturteil zu transportieren, eine Vorgehensweise, die m.E. eher selbst Klischees

befördert als verhindert. Man sollte durchaus ernst nehmen, was Friedrich Hacker zur „Verteufelungstaktik“ bemerkt (1990, S. 14): „Der klassifikatorischen Einordnung in Kategorien (vor allem in ‚Feindkategorien‘) haftet die imperative Geste autoritärer Zuordnung an, die typisierte Menschen mit klischeehaften Zügen ‚produziert‘.“

Andererseits: Die zutiefst inhumane Qualität nationalsozialistischer Weltanschauung lässt eine wertneutrale historische Darstellung nicht zu (Broszat 1987, S. 116). Sie verlangt nach persönlicher Distanzierung, nach persönlicher Stellungnahme. Insofern wäre eine ausschließlich neutrale, wissenschaftliche, sachlich-distanzierte Haltung gegenüber den Untaten des Dritten Reiches vielleicht wissenschaftlich korrekt, aber menschlich unerträglich. Ich konnte in meiner Arbeit diesem Problem nur dadurch begegnen, dass ich mir wenigstens auf einigen wenigen Seiten erlaubte, aus dem wissenschaftlichen Duktus auszusteigen und in einem persönlichen Schlusswort zumindest andeutungsweise eine distanzierte Position deutlich zu machen.

Ich fasse meine Überlegungen abschließend in fünf Anregungen für den Umgang mit musikpädagogischen Veröffentlichungen aus der Zeit der nationalsozialistischen Gewaltherrschaft zusammen:

1. Nationalistische, rassistische, antisemitische, fremdenfeindliche, behindertenfeindliche sowie alle anderen Äußerungen nationalsozialistischer Intoleranz dürfen in der Historischen Musikpädagogik weder verschwiegen noch verleugnet, vergessen oder verdrängt werden. Vielmehr sollten alle Äußerungen dieser Art - ohne Rücksicht auf die Person - so sorgfältig und umfassend dokumentiert bzw. dargestellt werden, wie die noch erreichbaren Quellen dies ermöglichen. Es geht dabei in erster Linie um eine möglichst große Annäherung an die historische Realität. Die *Dokumentationsfunktion* der Historischen Musikpädagogik sollte sich - unabhängig von aktuellen Interessen - auf alle Vorgänge erstrecken, die im weitesten Sinn musikpädagogisch relevant gewesen sind. Es gibt kein Zuviel an historischer Dokumentation.
2. Es ist Aufgabe der Historischen Musikpädagogik, sich um die Aufklärung der internen und externen *Bedingungen* zu bemühen, unter denen musikpädagogische Aussagen im NS-System zustande gekommen sind. Insbesondere sollte versucht werden zu klären, ob und in welcher Weise eine Veröffentlichung im Verlaufe ihrer Entstehung von fremder Seite (z. B. nationalsozialistische Behörden) beeinflusst worden ist. Außerdem ist es für einen verstehenden Umgang mit Texten aus der NS-Zeit erforderlich zu klären, inwieweit angstausslösende Momente den Autor situativ dazu veranlassen haben können, sich nicht vollständig adäquat auszudrücken. Zur Aufgabe der historischen Musikpädagogik gehört es auch zu klären, welche alternativen Handlungsmöglichkeiten

einem Musikpädagogen unter den gegebenen Bedingungen zur Verfügung gestanden haben und welche möglichen Folgen aus Sicht des Autors mit den alternativen Verhaltensweisen (z. B. mit dem Vermeiden einer ideologiekonformen Aussage) verbunden waren.

3. Es ist Aufgabe der Historischen Musikpädagogik, einer Schlussstrich-Mentalität entgegenzuwirken und das musikpädagogische Geschichtsbewusstsein offen zu halten. Es geht darum, *Interpretationsspielräume* zu öffnen und mögliche Interpretationen historischer Vorgänge aufzuzeigen anstatt diese Interpretationsräume voreilig einzuengen oder zu schließen.
4. Zu den Aufgaben des Historikers gehört es, die Quellen zu *interpretieren* und zu *beurteilen*. Nach allem Abwägen muss auch von einem musikpädagogischen Historiker erwartet werden, dass er Stellung bezieht, eine Position einnimmt, dass er also seine Interpretation der historischen Vorgänge mit möglichst plausiblen Argumenten vorträgt, dass er als Person sichtbar wird und sich nicht hinter den historischen Fakten versteckt, und das heißt auch, dass er sich angreifbar macht. Allerdings sollten die individuellen Interpretationen und die persönlichen Stellungnahmen des Historikers auch als solche erkennbar bleiben und sich möglichst wenig mit anderen Arbeitsansätzen, etwa der möglichst neutralen Darstellung von Ereignissen und Vorgängen, vermischen.
5. Es gehört ebenfalls zu den Aufgaben der Historischen Musikpädagogik, *Folgerungen* aus der Vergangenheit für die Gestaltung von Gegenwart und Zukunft abzuleiten. Es müssen die Möglichkeiten der historischen Musikpädagogik zur Orientierung in der Gegenwart ausgelotet werden. Insbesondere gilt es, sich der Frage zu stellen, welche musikpädagogischen Beiträge möglich sind zur Abwehr und Eindämmung deutschtümelnder, nationalistischer, rassistischer, antisemitischer oder anderer Bestrebungen von Intoleranz. Bei allem Bemühen um historische Wahrheit, um historisches Verstehen und um das Offenhalten von Geschichte – auch die wissenschaftliche Musikpädagogik steht in einer politischen Verantwortung, und dies erst recht in einer Zeit, in der rechtsradikales und neofaschistisches Denken nicht zuletzt mit musikalischen Mitteln verbreitet wird. Wir brauchen Historie, aber nicht, wie bereits Friedrich Nietzsche meinte, „zur bequemen Abkehr vom Leben und von der Tat“, schon gar nicht – ebenfalls Nietzsche (1980, S. 209) – „zur Beschönigung der feigen und schlechten Tat“, sondern wir brauchen sie „zum Leben und zur Tat“, d. h. für die Gestaltung von Gegenwart und Zukunft.

Literatur

- Abel-Struth, Sigrid (Hg.) (1973): Aktualität und Geschichtsbewußtsein in der Musikpädagogik. Mainz: Schott
- Abel-Struth, Sigrid (1985): Grundriß der Musikpädagogik. Mainz: Schott
- Antholz, Heinz (1993): Zur (Musik-)Erziehung im Dritten Reich. Erinnerungen, Erfahrungen und Erkenntnisse eines Betroffenen. Augsburg: Wißner
- Broszat, Martin (1987): Eine Insel in der Geschichte. Der Historiker in der Spannung zwischen Verstehen und Bewerten der Hitler-Zeit. In: Graml, Hermann (Hg.): Nach Hitler. Der schwierige Umgang mit unserer Geschichte. Beiträge von Martin Broszat. München: Oldenbourg, S. 114-120
- Frankl, Viktor (1973): Psychotherapie für den Laien. Freiburg: Herder
- Greuel, Thomas (1999): Das musikpädagogische Schaffen Michael Alts. Kassel: Bosse
- Günther, Ulrich (1994): Opportunisten? Zur Biographie führender Musikpädagogen in Zeiten politischer Umbrüche. In: Musik in der Schule H. 4, S. 187-201
- Hacker, Friedrich (1990): Das Faschismus-Syndrom. Psychoanalyse eines aktuellen Phänomens. Düsseldorf: Econ
- Jaspert, Bernd (1993): Wozu Geschichte? Theorien deutscher Historiker zwischen Historismus und Postmoderne. In: ders. (Hg.): Wahrheit und Geschichte. Vom Umgang mit deutscher Vergangenheit. Hofgeismar, S. 42-71
- Nietzsche, Friedrich (1980): Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben. Werke in sechs Bänden. Bd. I. München: Hanser, S. 209-285
- Pandel, Hans-Jürgen (1993): Didaktische Probleme im Umgang mit der deutschen Geschichte. In: Jaspert, Bernd (Hg.): Wahrheit und Geschichte. Vom Umgang mit deutscher Vergangenheit. Hofgeismar, S. 21-41

Dr. Thomas Greuel

Drüenstr. 18

47506 Neukirchen-Vluyn

„Das schöpferische Kind im Gesangunterricht“

Ernst Heywang (1885-1965) als Musikpädagoge

Zur Biographie

Eine umfassende Würdigung des aus dem Elsass stammenden, seit 1926 in Marktbreit wirkenden Volksschullehrers, Pädagogen, Heimatforschers, Kommunalpolitikers, Musikers und Komponisten Ernst Heywang steht noch aus. Lediglich seine Tätigkeit als Schulrat von 1945 bis 1950 und sein Engagement für den *Unterfränkischen Lehrer- und Lehrerinnenverein* wurden näher untersucht (Guthmann 1972, passim, bes. S. 298-315). Eine erste Auswertung des schriftlichen Nachlasses im Stadtarchiv Marktbreit und die Erstellung einer Bibliographie der rund 30 Bücher und selbständigen Schriften (Hoof 1969, S. 176-178) sowie mehrerer hundert Zeitschriftenaufsätze und sonstiger Beiträge sind in Vorbereitung. Zu erwarten ist auch eine eingehendere Würdigung Heywangs als Schulmusiker und Musikpädagoge im Rahmen einer an der Universität Würzburg betreuten Dissertation über „Musikpädagogik und Arbeitsschule“. Die folgende Skizze stützt sich auf autobiographische Mitteilungen Ernst Heywangs aus dem Jahre 1964 (Guthmann 1972, S. 357f.), auf Auskünfte von Familienmitgliedern (vgl. auch Hoof 1969, S. 176f., unter Bezugnahme auf die inzwischen verstorbene Tochter Frida Heywang) und auf Informationen des Stadtarchivs Marktbreit (Dr. Johannes Wenzel; vgl. auch G[reß] 1984).¹

¹ Auf das Forschungsdefizit hatte ich erstmalig im Rahmen meiner Antrittsvorlesung an der Universität Würzburg am 24. Januar 2000 aufmerksam gemacht, bei der auch einige Mitglieder der Familie Heywang, darunter die beiden ältesten Söhne, Herr Prof. Dr. Fritz Heywang und Herr Dr.-Ing. Hermann Heywang, sowie die Enkelin Frau Angelika Winter, anwesend waren. Ihnen gilt mein besonderer Dank für freundliche Unterstützung bei der vorliegenden Studie. Ebenso zu Dank verpflichtet bin ich meinen Würzburger Kolleginnen und Kollegen, namentlich Frau Prof. Dr. Elisabeth Neuhaus-Siemon (Neuhaus-Siemon 1996) und Herrn Prof. Dr. Dr. h.c. Winfried Böhm (Böhm 2000), die mich trotz meiner Skepsis angesichts des unbefriedigenden Forschungsstandes ermutigten, dem Vorstand des AMPF einen Vortrag über Ernst Heywang

Ernst Heywang wurde am 5. April 1885 als drittes von fünf Kindern eines elsässischen Bauern und Winzers in Goxweiler/Unter-Elsass geboren. Nach Präparandie in Straßburg-Neudorf (1900-1902), Lehrerseminar in Straßburg und Philosophiestudium an der Universität Straßburg wirkte er von 1905 bis 1910 als Lehrer an einklassigen, zweisprachigen Schulen in Haute-Goutte und Fouday im Steintal und von 1910 bis 1918 an weniggegliederten Schulen in Griesbach und Gundershofen, Kreis Hagenau. Bereits in dieser Zeit befasste er sich intensiv mit Fragen der Arbeitsschulidee und seines Berufsstandes (führende Tätigkeit im elsässischen Lehrerverein). Nachdem er im Ersten Weltkrieg für die deutschen Interessen eingetreten war, flüchtete er 1918 aus seiner Heimat und fand mit seiner Familie vorübergehend in Oetigheim bei Rastatt Unterschlupf.

Nach einer kurzen Anstellung in einer Schule für hirngeschädigte Soldaten aus dem Krieg in Schloss Ebenroth bei Arnstein fand Heywang Anfang Dezember 1919 eine erste Anstellung im bayerischen Volksschuldienst in Schweinfurt-Oberndorf, wechselte 1920 nach Gochsheim und kam 1926 nach Marktbreit. Aufgrund seiner Anti-NS-Haltung wurde er bereits am 19. März 1933 in Schutzhaft genommen und zwangspensioniert (1933 zeitlicher, ab 1935 dauernder Ruhestand). Bis Kriegsende war er als Buchhalter für verschiedene Betriebe tätig und wirkte zeitweise in Marktbreit und anderen Ortschaften als Organist.

1945 wurde Ernst Heywang erst zum Schulrat von Ochsenfurt, dann von 1946 bis zu seiner Pensionierung 1950 in Kitzingen ernannt. Außerdem rief er 1945 den *Unterfränkischen Lehrer- und Lehrerinnenverein* wieder ins Leben und zählte als dessen Vorsitzender bis 1952 auch zum Hauptausschuss des *Bayerischen Lehrer- und Lehrerinnenvereins*. 1956 ernannte ihn der *Unterfränkische Lehrer- und Lehrerinnenverein* zum Ehrenvorsitzenden. In Vorträgen und Ferienkursen im In- und Ausland engagierte er sich für die Lehrerfortbildung.

Auch im Bereich der Erwachsenenbildung setzte Heywang durch die Gründung der Volkshochschule Kitzingen 1946 und die Leitung der Zweigstelle Marktbreit nach 1950 neue Akzente und gab dem Vereinsleben (Musik- und Gesangsverein, Laienbühne) wesentliche Impulse. Neben heimatkundlichen Beiträgen verfasste

vorzuschlagen, um den Namen in der Historischen Musikpädagogik überhaupt bekannt zu machen (Weber 1999, S. 32). Herzlicher Dank gebührt Herrn Bürgermeister Walter Härtlein und dem Ehepaar Wenzel, Marktbreit, für ihre unbürokratische Hilfe bei der ersten Durchsicht des Nachlasses Heywang sowie meiner Kollegin Frau Prof. Dr. Mechthild von Schoenebeck für ihr Verständnis, vor Abgabe meines Manuskripts noch die Gelegenheit zu nutzen, die Unterlagen in Marktbreit zu sichten und Zeitzeugen, darunter Heywangs Schüler Fritz Düsel, Segnitz, der an den im folgenden vorzustellenden Unterrichtsprojekten beteiligt war, zu befragen. Danach stand fest, daß die hier noch handschriftlich erhaltenen Texte und Kompositionen Ernst Heywangs für den vorliegenden Beitrag unberücksichtigt bleiben konnten. Dies gilt auch für den Briefwechsel Heywangs mit Albert Schweitzer (*Albert-Schweitzer-Archiv* Gunsbach).

er zahlreiche Bühnenstücke, darunter ein Festspiel zur 400-Jahr-Feier der Markterhebung (1957).

Von 1945 bis 1948 übte Heywang auch das Amt des Bürgermeisters von Marktbreit aus, gehörte bis 1952 dem Kreistag in Kitzingen an und amtierte vorübergehend als Stellvertretender Landrat. Hatte er in dieser Zeit des Wiederaufbaus und der „Entnazifizierung“ eine schwierige, mit mancherlei problematischen Gewissensentscheidungen verbundene Aufgabe übernommen, machte ihn seine ablehnende Haltung in der Frage der deutschen Wiederbewaffnung und sein Engagement in der „Friedensbewegung“ der fünfziger Jahre in den Augen seiner politischen Gegner zum „Edel-Kommunisten“. Mit seinem elsässischen Landsmann Albert Schweitzer stand Ernst Heywang in engem Kontakt und fühlte sich dessen Haltung in der Friedensfrage verbunden (G[reß] 1984, S. 54).

In der Politik vertrat Heywang stets eine eigene Position. Im Ersten Weltkrieg dichtete und vertonte er Gefallenen- und Hindenburg-Lieder (Heywang 1916, S. 114f.) und veröffentlichte Frontreise-Berichte („Deutsche Tat, deutsche Saat im russischen Brachland“, Straßburg 1917). Nach Kriegsende machte er aus seiner antifranzösischen Haltung keinen Hehl und verließ 1918 freiwillig seine geliebte elsässische Heimat (zu diesem für ihn schmerzlichen Entschluss Autobiographisches bei Heywang 1927, S. 88-94). Doch ebenso konsequent bezeichnete er die Nationalsozialisten nach dem Reichstagsbrand als Täter und angeblich als „Hitlerbanditen“ (Guthmann 1972, S. 198), was zu seiner Inhaftierung und Zwangspensionierung führte. Diese traumatischen Erlebnisse haben den Elsässer, der noch in Marktbreit im Familienkreise seine Muttersprache pflegte, nachhaltig geprägt und nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges als Schulrat und Bürgermeister in der Zeit der Entnazifizierung und der „Friedensbewegung“ wohl auch bei seinen Entscheidungen mit beeinflusst.

Nicht minder kompromisslos war Ernst Heywang, wenn es um unterschiedliche Interpretationen der Arbeitsschulidee ging. Schon 1926 beklagte Otto Scheibner in seinem Rückblick auf die „Pädagogische Woche“, die das *Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht* in Berlin gemeinsam mit dem Landesverband Bayern des *Deutschen Vereins für werktätige Erziehung* vom 12. bis 18. Juli 1925 in Nürnberg veranstaltet und wo Heywang bereits am Eröffnungstag über „Werkarbeit im Dienste der Landschule“ referiert hatte (Die Arbeitsschule 39, 1925, 364), „einen Abfall des erreichten Niveaus“ durch die „nach Form und Inhalt auffällig ich-betonten Ausführungen“ des Referenten. Dagegen machte der „an Stelle der - mitunter widerspruchsvollen - freien Rede in Druck gegebene Eigenbericht“ (veröffentlicht 1929 unter dem Titel „Werkarbeit und Landschule“) „einen günstigeren Eindruck“ (Sch[eibler] 1926, S. 271). Derartige heterogene Eindrücke vermitteln auch die Informationen über Heywangs Verhalten in seinen

Ämtern nach 1945 (Guthmann 1972, S. 300f., S. 312-315; zur Gesamtproblematik neuerdings Phleps 2000).

Vor diesem Hintergrund wird die Reaktion der Marktbreiter Bevölkerung auf die Nennung des Namens ihres ehemaligen Hauptlehrers und Bürgermeisters verständlich, die von offener Ablehnung bis zu Nachdenklichkeit und Neugier reicht. Einigkeit besteht allerdings in dem Respekt vor einer Persönlichkeit, die sich um Bildung und Kultur in der Stadt und in der Region besondere Verdienste erworben hat. Ernst Heywang war „ein Pädagoge durch und durch“, den der Marktbreiter Stadtarchivar Dr. Johannes Wenzel kurz vor dem Tode des Schulrates am 9. Januar 1965 in Nürnberg als einen der „letzten Vertreter des Volksschullehrerstandes vom Anfang des 20. Jahrhunderts“ mit der Geige in der Hand erlebte.

Als eigensinniger Querdenker verdient Ernst Heywang nicht nur in der Historischen Pädagogik, sondern auch in der Historischen Musikpädagogik mehr Beachtung als bisher, weil er in seinen Veröffentlichungen in glaubwürdiger Weise die Möglichkeiten und Grenzen der Landschule gegenüber der Stadtschule aufgezeigt und damit wesentliche Voraussetzungen für eine differenziertere Sichtweise des Arbeitsschulgedankens geschaffen hat (Klarmann 1924, S. 171).

Der „Vater der Landschule“

Wer sich eingehender mit der Theorie und der Praxis der „Arbeitsschule“ befasst, stößt zwangsläufig auf Ernst Heywang, der sich mit einer Reihe vielbeachteter Publikationen zu diesem Thema aus der Erfahrung des Landlehrers bis nach seiner Pensionierung zu Wort meldete und einen Ruf als „Vater der Landschule“ genoss (Hoof 1969, S. 176; Heywang 1949 und 1954/55). Bereits seine erste Buchveröffentlichung aus dem Jahre 1913, „Die Arbeitsschulidee in der einklassigen Volksschule“, erlebte 1921 und 1923 zwei weitere Auflagen, ebenso die Folgeschrift „Was ist Arbeitsschule? Antwort in Lehre und Beispiel“ von 1924, die 1925 und 1927 als verbesserte und vermehrte Auflagen neu herauskamen. Von seinen 29 Büchern und selbständigen Schriften aus den Jahren 1913-1931 erschienen seit 1924 elf Hefte in „Friedrich Mann's Pädagogisches Magazin“ (Langensalza: Verlag Hermann Beyer & Söhne [Beyer & Mann]), das weit verbreitet war und - unterstützt durch Besprechungen in pädagogischen Blättern, Schul- und Lehrerzeitungen im gesamten deutschsprachigen Raum - einen hohen Bekanntheitsgrad besaß. Im Falle Ernst Heywangs wiesen die Rezensenten immer wieder auf die Sachlichkeit, Klarheit und Abgeklärtheit des „Praktikers der

Landschule“ hin. In einer Rezensionen-Sammlung zu der 1929 in dritter Auflage publizierten Erörterung der Frage „Was ist Arbeitsschule?“ finden sich folgende Kommentare und Empfehlungen (Heywang 1930, Rezensionen-Anhang):

In *Der Lehrerbote* werden die „trefflichen, wohltuenden und abgeklärten, an der Wirklichkeit korrigierten Gedanken über die Arbeitsschule“ hervorgehoben. Von den vielen Veröffentlichungen über Arbeitsschule sei diese „eine der wenigen, die sich durch Klarheit und Besonnenheit auszeichneten“, schrieb die *Neue Sächsische Schulzeitung*. „Ein klares, kluges Büchlein, das vorurteilslos und schaffensfreudig den neuen Fragen und Erziehungsprinzipien gegenübertritt, das Gute und Richtige in ihnen anerkennt, aber auch Kritik genug besitzt, um das Verfehlte und Übertriebene zu sehen und es als solches zu kennzeichnen“, urteilt die *Bayerische Zeitschrift für das Realschulwesen*, und in den *Bayerischen Blättern für das Gymnasialschulwesen* wird die „wohltuende Wirkung“ der „ruhigen Sachlichkeit der Darlegungen“ anerkannt. In diesem Sinne betont auch das *Ostfriesische Schulblatt*, „eigenartig“ sei „die Aufzeigung der Grenzen der Arbeitsschule“. Man höre gerne den „Praktiker der Landschule, die kühle, leidenschaftslose Abwägung der Tatsachen entgegen verstiegener Forderungen einiger Neuerer“. Das *Schweizer Evangelische Schulblatt* zollt dem Verfasser Dank, dass er „die Arbeitsschulidee als durch Selbsttätigkeit zur Selbstständigkeit führende Unterrichtsart scharf umgrenze gegenüber der Schule mit Handbetätigung“. Heywangs knapp und klar geschriebenes Büchlein, das als den Kern der Arbeitsschulidee die Erziehung des Kindes zur Selbsttätigkeit begreife, sei eine mustergültige Leistung, urteilt die *Gemeindezeitung für die israelitischen Gemeinden Württembergs*, und in demselben Sinne empfiehlt auch die *Wochenschrift für katholische Lehrerinnen* die Publikation. In der *Zeitschrift des Oberösterreichischen Landeslehrervereins* heißt es lapidar: „Das Buch verdient weiteste Verbreitung.“

Die positiven Urteile sind durchaus nachvollziehbar, denn Heywang hatte die seltene Gabe, präzise und allgemeinverständlich zu formulieren. Mit knappen, treffenden Aussagen zielt er auf Wesentliches ab und findet den Mut zu Definitionen:

Unter Arbeitsschule verstehen wir eine Schule, besser ein Lehrverfahren, bei dem das Ziel des Unterrichts durch das Kind aufgestellt wird, das Ziel, auf das dann auch wieder das Kind möglichst selbsttätig und selbständig hinstreben soll. Kurz: In der Arbeitsschule ist das Kind Arbeitgeber und Arbeitnehmer zugleich. (Heywang 1927, S. 22)

Intensiv setzt er sich mit Johann Friedrich Herbart auseinander und kritisiert den Allgemeingültigkeitsanspruch etwa bei Hugo Gaudig und Georg Kerschensteiner:

Die Arbeitsschule ist nicht d a s Lehrverfahren, sondern sie ist e i n Lehrverfahren. Sie hat Grenzen, die ihr gezogen werden durch die Seele des Stoffes und den Reifegrad der Schüler. (Heywang 1927, S.45f., Sperr. orig.)

Aus didaktischer Sicht verdienen Definitionen wie die folgende Beachtung:

Die Arbeitsschule ist die Denkschule schlechthin. Vom Ziele aus, das erreicht werden soll, muß das Kind urteilend und schließend die Mittel finden, mit denen es erreicht werden kann. Und wenn die Mittel gefunden sind, so muß das Kind deren Anwendung aufspüren und so durch selbsttätiges Suchen und Schließen der Lösung immer näher kommen. Jede Lösung bedeutet erfahrungsgemäß eine außerordentliche Leistung des kindlichen Geistes. Diese kurze Kennzeichnung der Arbeitsschule aber lehrt klar, daß die Arbeitsschule im wesentlichen Erkenntnisse vermittelt, die erkennende Seite der Seele bereichert, den Verstand schärft. (Heywang 1925, S. 10f., Sperrung original)

„Das Volkslied in der Landschule“ (1929)

Mit Ausnahme von Turnen und Sport hat Ernst Heywang jedem Schulfach mindestens ein Buch bzw. Heft gewidmet. Dabei verwundert nicht, dass nach der Abhandlung über die „Arbeitsschulidee“ 1913 noch im selben Jahr die Darstellung „Mein Religionsunterricht auf der Unterstufe. Theoretisches und Praktisches“ (Straßburg) und 1914 „Der Aufsatzunterricht in meiner einklassigen Schule, unter dem Leitstern der schaffenden Arbeit beschrieben“ (Prag) sowie „Fünfzig lustige Tierlieder“ (Heywang 1914) folgten, bevor andere Fächer in das Blickfeld des Interesses rückten. Die Publikationen spiegeln in ihrer Reihenfolge, ihrer Thematik, ihrem Inhalt und in ihrer Ich-Bezogenheit schon zu diesem relativ frühen Zeitpunkt die Interessenschwerpunkte und Zielsetzungen Heywangs wider, mit denen er sich immer wieder auseinandersetzen sollte: die Theorie und Praxis der Arbeitsschule, bezogen auf die Landschule, sowie Standesfragen des Landlehrers, der Religionsunterricht – 1921 folgte ein weiteres Buch über den Religionsunterricht auf der Oberstufe –, der Deutschunterricht – bereits 1916 erschien ein Methodisches Handbuch für den Landlehrer (Heywang 1916) –, der Musikunterricht – bei Heywang keineswegs nur „Gesangunterricht“ –, später auch der Geschichtsunterricht sowie die Berücksichtigung von Märchen und Jugendbühne. Das Erbe der alten seminaristischen Lehrerbildung scheint unverkennbar, ebenso allerdings auch der Einfluss der Jugendbewegung. Heywang verkörperte einerseits bis an sein Lebensende den Typus des Lehrer-Kantors und –Organisten, der ebenso in der Lage war, in Kirche, Schule und Musik- bzw. Gesangsverein seinen Dienst zu verrichten, wie selbst zu komponieren, und andererseits den selbstbewussten, kreativen Typ des Volksschullehrers, der als „Landlehrer“ didaktisch und methodisch nach neuen, eigenen Wegen suchte.

So begründete der damalige Gundershofener Lehrer die Herausgabe seiner Tierlieder-Sammlung 1914 mit dem „Bedürfnis der Schule“. Die meisten der bekannten Lieder entsprachen nach Inhalt und Form weder den Wünschen der Kinder noch ihm selbst. Waren die einen Lieder zu „unkindlich“, das heißt „durchsetzt von unkindlichen Wörtern, Ausdrücken oder Redewendungen“, wurden andere als zu „moralisch“ empfunden. Ohne Rücksicht auf eine Moral „erzählte“ Heywang daher seine „Geschichtchen“ „in gebundener Form“ und hatte „nur das eine Ziel im Auge, den Kindern Freude zu bereiten“. Und um dieses Freudegefühl zu erhöhen, erfand er Melodien, damit die Lieder gesungen werden konnten. Einige dieser Liedweisen seien „buchstäblich mit dem Text entstanden“ (Heywang 1914, S. III f., mit Hinweis auf solche Melodien).

Diesem Prinzip scheint Ernst Heywang nicht nur selbst treu geblieben zu sein (Heywang 1916, S. 113-115; 1921, S. 103-106; 1929; 1952/53), sondern er wandte es auch als Methode im Sinne der Arbeitsschule im Unterricht an. Sah er im Falle einer zu häufigen Übung im Dichten durchaus die Gefahr, die Schule zu einer „Dichterschule“ zu „erziehen“ (Heywang 1916, S. 115), zog er für die musikalische Seite ein solches Problem nicht in Erwägung. „Musikerziehung in der Landschule“ bedeutete für Heywang vor allem „Pflege des Volkslieds“ (Heywang 1929), dann erst das Erfinden eigener volksliedhafter Melodien. Da aus dem Titel der für diesen Aspekt wichtigen Publikation, „Das Volkslied in der Landschule“, 1929 erschienen als Heft Nr. 1242 in „Friedrich Mann's Pädagogisches Magazin“ (Heywang 1929), nicht hervorgeht, dass der Marktbreiter Hauptlehrer auch über die erfolgreiche Anwendung des Arbeitsschulgedankens im Musikunterricht berichtet, blieb die Veröffentlichung im musikpädagogischen Schrifttum weitgehend unbeachtet (Kühn 1931; Roeseling 1931), und soll im folgenden kurz vorgestellt werden.

Heywangs Ausgangspunkt ist die Feststellung, dass das Volk keine Volkslieder mehr schaffe. Aus der Gegenwart gebe es überhaupt keine Volkslieder mehr. Was an Volksliedern noch da sei, entstamme älteren Zeiten. Neuschöpfungen an „Liedhaftem“ hätten keine Eigenschaft, Volkslied zu werden. Früher sei das Land „auch in musikalischer Hinsicht im wesentlichen Selbstversorger“ gewesen. Das habe sich geändert. Einerseits sei die Sangeslust geworden und damit der Bedarf gesunken, andererseits werde der Bedarf „durch Einfuhr im voraus gedeckt“ (Heywang 1929, S. 17). Dennoch gebe es keinen Grund zur Resignation. Zwei Hilfen stünden „der Schule zu Gebote“:

1. Impulse aus der Wandervogel- und Jugendbewegung. „Kenner der Stadtverhältnisse“ hätten übereinstimmend berichtet, dass viele der Kreise, aus denen sich die deutschen Jungmänner und Jungmädchen den Nachwuchs holten, noch vor kurzem in Kulturdingen im allgemeinen ein mindestens ebenso trauriges Bild boten wie die Landbevölkerung heute noch. Und der Aufstieg habe doch begon-

nen. Die besagten Kreise seien mitgerissen worden durch andere, begeistert worden für das schöne Lied und nun „selbst Gärungserreger“ (Heywang 1929, S. 25). Wichtig sei im Hinblick auf die Volksschule die „Vermeidung von Irrwegen“, etwa des Verbots für Kinder, Liebeslieder zu singen, und ein „unbefangener“ Umgang mit dem Liedgut: „Das erste Mittel, das der Schule zu Gebote steht, um die Landbevölkerung wieder zu den ihm eigenen Sangesgut zu bringen, ist also das fleißige Singen von Volksliedern.“ (Heywang 1929, S. 30)

2. Ein „Leben ausschließlich auf Kosten des Altertums, der Vergangenheit“, gehe nicht mehr. Notwendig seien „Stoffwechsel, Abnutzung und Neuschöpfung“: „Dient das Singen der bestehenden Volkslieder der Abnutzung, so bereitet es andererseits in seiner Weise auch die Neuschöpfung vor, nicht dadurch, daß das Lied durch den Gebrauch von seiner Kraft verliert – der Mensch will von Zeit zu Zeit Neues –, sondern vor allen Dingen dadurch, daß die gesungenen Lieder für das Volk den Nährstoff abgeben, aus dem es die Kraft saugt, das Neue zu schaffen und zurechtzusingen.“ (Heywang 1929, S. 31)

Ganz aus der Sicht des erfahrenen Praktikers, ohne Beschönigung und sehr selbstbewusst äußert sich Ernst Heywang im folgenden zum „Singen neuer und alter Volkslieder in der Schule“. Dabei setzt er sich offen und ohne Scheu auch mit führenden Vertretern der Jugendmusikbewegung auseinander, jedoch nicht aus musikalischen, musikhistorischen, musiktheoretischen oder musikästhetischen Gründen, sondern aus der Sicht des Landschullehrers. Er erkennt den „musikalischen Reichtum“ und die „Stärke“ der alten Melodien an, gegenüber denen die neuen Volkslieder schwach und kraftlos erscheinen müssten:

Und es ist sicher kein Zufall, dass H e n s e l eine Reihe von Volksliedern, an denen die Menge keinen Anstoß nimmt, nicht mehr gelten läßt, sondern dem musikalischen Schunde zuzählt. „Im schönsten Wiesengrunde“, „Ach, wie wär's möglich dann“, „Seht wie die Sonne dort sinket“, „Stille Nacht“. Er nennt sie „im besten Falle weder gut noch schlecht, harmlos, langweilig, etwas süßlich wie der Geschmack des 19. Jahrhunderts“. Lieder wie: „Wo findet die Seele“, oder „Harre, meine Seele“, die musikalisch nicht ernst zu nehmen sind. Aber alle diese Lieder entsprechen ihrem Aufbau nach dem Wesen des neuen Volksliedes (Heywang 1929, S. 34, Sperrung original).

Ob aber nun das neue Volkslied weniger wert sei als das alte, diese Erkenntnis – oder Auffassung – nütze den Lehrern für die Schule und ihre Arbeit vorerst sehr wenig. Wie sollte es den Kindern möglich sein, sich in die alten Weisen einzufühlen, wenn von keiner Seite Unterstützung komme. Die Landschule habe kaum Zeit, und Hilfe von außen sei nicht zu erwarten. Es gebe keine Konzerte, die auch noch hinführten, keine Gesangesvereinigung, die sich dem alten Liede besonders widme. Und die Kirche habe es bekanntlich nicht restlos durchführen können, die alten Melodien in ihrer ursprünglichen Form aufzunehmen.

Heywang bekennt, selbst „dem alten Liede zuzuneigen“, doch warnt er vor Wunschdenken in der pädagogischen Praxis und kritisiert in diesem Zusammenhang die durch klangliche Härten gekennzeichneten Sätze namentlich von Fritz Jöde, Ludwig Weber und Walter Rein, die von den Kindern abgelehnt würden. Er plädiert für einen Mittelweg im Hinblick auf die Landschule. Hier sei es angebracht, auf alte Volkslieder, die nach Klangfarbe und Rhythmus dem heutigen melodischen Empfinden gar zu fern lägen, zu verzichten, um den Kindern nicht die Lust am Singen zu verderben, doch ansonsten solle ihm Raum geschaffen werden.

Geradezu aufregend modern scheinen dann die folgenden Überlegungen:

Rein grundsätzlich genommen, muss ich ja auch zugeben, dass die Schule nicht dazu da ist, um gestorbene Formen und Stile und Tatsachen wieder zum Leben zu rufen; es wird der Schule auch nicht gelingen. Das Leben geht seinen Gang über altertümelnde Liebhabereien der Schule hinweg. Und wenn das Volk wieder zu neuem Kulturschaffen kommen sollte, so wird sich dies nicht vollziehen in den Formen und Weisen überlebter Zeiten. Hauptsache ist also, daß die Kinder überhaupt singen, Lieder singen, die dem Wesen des Volkes gemäß sind. Welche Formen sie dann für das eigene Schaffen finden, das muß ganz der Kraft des Lebens selbst überlassen bleiben. Ob sie nun an das neue oder an das alte Volkslied anknüpfen werden, das muss ganz dahingestellt bleiben. Mir erscheint das letztere etwas unwahrscheinlich, weil das alte Volkslied unserem Empfinden, auch dem des geübten Musikers ferner liegt. Es ist auch gar nicht ausgeschlossen, daß ein neues Volkslied Melodieformen und rhythmische Arten annimmt, die das alte noch nicht hatte, etwa im Stil der – – Jazzbandmusik. Man mißverstehe mich nicht, ich bin kein Freund derselben, ganz im Gegenteil. Aber es ist nicht ausgeschlossen, daß diese oder sonst eine ähnliche neue Form solchen Einfluß gewinnt, daß von ihr aus dem neuen Schaffen der Stempel aufgedrückt wird. (Heywang 1929, S. 37f.)

Das umfangreichste Kapitel von Heywangs Heft trägt die Überschrift, die auch als Titel für den vorliegenden Beitrag gewählt wurde: „Das schöpferische Kind im Gesangunterricht“ (Heywang 1929, S. 38-63).

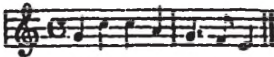

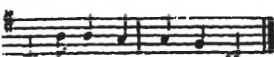

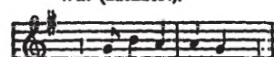
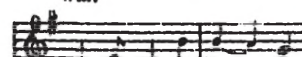

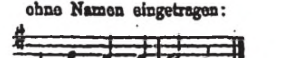
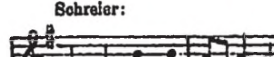
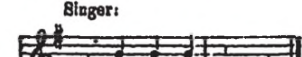


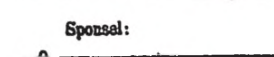



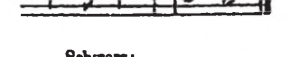
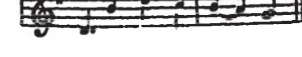

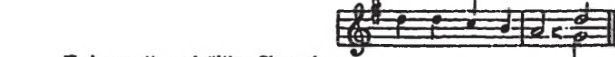
Kultur dürfe – so Heywang – nicht nur darin bestehen, dass man entgegennehmen könne, was andere schufen, obschon auch dies dazu gehöre. Doch müsse sich Kultur „schaffend betätigen“. Ganz im Sinne des Arbeitsschulgedankens heißt es: „Die Schule des schöpferischen Kindes [...] sieht in dem Kinde vor allem einen werdenden Organismus, der sich auf Grund seiner eigenen Kräfte und Anlagen von innen heraus entfaltet. Die Kraftquelle liegt nun im Kinde selbst, wo sie früher im wesentlichen außen gesucht wurde.“ (Heywang 1929, S. 39) Als Beispiel aus dem Gebiet der Musik beschreibt er eine Beobachtung bei Erst- und Zweitklässlern:

Eines Tages, als wir bei einem Unterrichtsgange stramm marschierten, um zum Ziele zu kommen, rief ich ihnen zu: 'Also schnell! Links, rechts, links rechts! Vorwärts!' und klatschte dazu. Nach wenigen Minuten hörte ich, wie ein Junge murmelte: „Links, rechts !

Vorwärts!
 Rechts , links!
 So ging's!
 Immer heiter!
 Immer weiter!
 So, jetzt sind wir da!“

Das wiederholte er, immer im Zeitmaße des Gehens. Bald sprachen viele, bald sogar die ganze Klasse mit, und sie tat das mit solchem Vergnügen, daß all den Kleinen die Freude aus den Augen strahlte. (Heywang 1929, S. 47)

Je öfter nun der Spruch von den Kindern wiederholt wurde, um so „fester und

1. Zeile. Kleinschroth:	2. Zeile. Plackner:
	
Will:	Düsel:
	
Will (nachher!):	Will:
	
Singer:	ohne Namen eingetragen:
	
Schreier:	Singer:
	
Härtlein:	Sponsal:
	
Sponsal:	Hauff:
	
Müller:	Hecht:
	
	Schwarz:
	
	Kilian:
	
	Dall:
	
Und nun die endgültige Singweise:	
	
Heu - te ist das Was-ser warm, heu-te kann's nicht scha-den!	

eindeutiger wurde auch die Sprechmelodie“. Der Gesang der selbst gefundenen Melodie war eine natürliche Folge.

Detailliert schildert Ernst Heywang seine weiterführenden Experimente bei der Vertonung vorgegebener Texte. Dabei dokumentiert er sorgfältig die Lösungsvorschläge der einzelnen, namentlich genannten Kinder und die sich anschließende Diskussion in der Klasse darüber, welche melodische Wendung die gelungenste war, um etwa der Hervorhebung eines Wortes, einer Silbe oder einem zufriedenstellenden Schluss Rechnung zu tragen. Im Falle der Vertonung des Liedes „Heute ist das Wasser warm, heute kann's nicht schaden“ von Holst teilt er über dreißig Varianten mit, aus der sich die endgültige Lösung ergab: 1. Zeile: Will (nachher), 2. Zeile: Düsel (oben), 3. Zeile: Kleinschroth (oben), 4. Zeile: Schreier (ebd., S. 55f., s. Abb.).

3. Zeile. Düsel:	4. Zeile. Muselmann:
	
Kleinschroth:	Wagner:
	
Hahn:	Wollhöfer:
	
Will:	Plackner:
	
Recht II.:	Schmidt:
	
	Schreier:
	

	
Schnell hin - un - ter an den See!	Heu - te gehn wir ba - den.

In einem kurzen „Ausblick“ betont Ernst Heywang, dass es nicht darum gehe, „Wunderkinder zu erzielen“. Die träten „denn doch anders in Erscheinung als unsere singenden Kinder, die nur unter dem Antrieb der Freude, unter k e i n e m anderen Anreiz, Liedzeilen zu gestalten“ versuchten (Heywang 1929, S. 64, Sperrung original). Er – Heywang – baue auf der Volksweisheit „Früh übt sich, was ein Meister werden will“ auf. Diese Volksweisheit sei die gleiche, die auch das Recht zur Durchführung der Arbeitsschule gebe. Denn dort werde dem Kind ebenfalls eine Selbständigkeit und Selbstbestimmung zugemutet, die durchaus nicht der alltäglichen Gepflogenheit entspreche. Selbständigkeit und Selbstbestimmung seien Sache des reifen Menschen. Wenn man sie in die Schule hereinziehe, so bedeute dies eine Art Vorwegnahme und geschehe natürlich in der Absicht, „die Kinder allmählich zum Gipfel der menschlichen Freiheit ansteigen zu lassen“ (Heywang 1929, S. 64).

Abschließend fordert Heywang konsequenterweise eine Fortsetzung dieser Arbeitsweise „nach oben, sei es in Vereinen, sei es in einer Volkshochschule“. Seine Forderungen lauten:

1. eine „volksgemäße“ Pflege des Volkslieds als „einfacher ein-, zwei- und dreistimmiger Gesang“ (nicht wie bei den ländlichen Gesangsvereinen im vierstimmigen Chorlied-Satz, in dem drei Stimmen lediglich als harmonische „Füllstimmen“ agierten);
2. eine „freischöpferische“ Tätigkeit im Geiste dessen, was er am Beispiel seiner Schule gezeigt habe. Zur Abwechslung könnte hier und da „ein einfacher vierstimmiger Volkschor beigemischt“ werden. Ein solcher ländlicher Gesangsverein bestehe allerdings noch nicht. Die dörflichen Vereine seien nur „schwache Nachahmungen der städtischen Chorvereinigungen“. Die „Erlösung des Landes aus den geistigen Nöten“ könne nur erreicht werden aus den Kräften und Voraussetzungen, die das Land selbst bringe. (Heywang 1929, 65f.)

„Melodien (er-)finden“ bei Fritz Jöde und Ernst Heywang

Heywang war nicht der erste, der Versuche im „Melodien erfinden“ bzw. „Melodien finden“ unternahm. Bereits 1914 veröffentlichte Fritz Jöde in einem Aufsatz mit dem Titel „Skizzen aus meinem Gesangsunterricht“ eine Dokumentation zum Lied „Bald bricht aus allen Zweigen“, die möglicherweise Heywang als Anre-

gung diene (Jöde 1914, S. 211-215).² Zwar enthält Jödes Buch „Musik und Erziehung“ von 1924 auch ein Kapitel „Melodien finden“, doch geht er hier den umgekehrten Weg, indem zuerst eine Melodie er- bzw. ge-funden, dann der fertigen Weise ein Text unterlegt wird (Jöde 1924, S. 90-94). Naheliegender scheint auch eine Reaktion Heywangs auf Jödes umfangreiches Werk „Das schaffende Kind in der Musik“, das 1928 erschien (Jöde 1928), in dem Jahr, in dem auch Heywang sein Buchmanuskript abschloss – das Vorwort datiert vom Dezember 1928 –, doch findet sich an keiner Stelle ein entsprechender Hinweis.

Auf den ersten Blick ähneln sich Jödes und Heywangs Methoden zum Erfinden von Melodien zu einem ausgewählten Text von 1914 und 1929. Beide gehen zeilenweise vor, lassen die Kinder improvisieren und experimentieren, halten die Einzelergebnisse fest und präsentieren am Schluss die vollständige Liedweise. Aber sowohl im pädagogischen Grundanliegen als auch in der fachdidaktischen Zielsetzung und im Umgang mit den Schülern zeigen sich grundsätzliche Unterschiede. Während Fritz Jöde autoritär – gegen den Willen der Schüler – über die Wahl des zu vertonenden Textes bestimmte und ohne auf das Lied näher einzugehen die ganze Klasse die erste Zeile „lossingen“ ließ, um dann verschiedene sich „zurechtgefundene Wendungen“ an der Tafel festzuhalten (Jöde 1914, S. 212), verstand es sich für Heywang von selbst, dass „vor jeder Vertonung eine Versenkung in das Gedicht selbst“ erfolgen und ebenso „das Gedicht wiederholt gut vorgetragen“ werden musste (Heywang 1929, 57). Beschränkte sich Jöde auf einige wenige Vorschläge und führte die Kinder entschieden zur Gesamtlösung, ließ Heywang wesentlich mehr Raum für individuelle Lösungen, bis hin zu kleinsten Varianten. Verfolgte der eine ausschließlich das musikalische Moment, hatte der andere ein umfassenderes Bildungsziel im Auge: die Erfahrung des Kindes von ungeahnten schöpferischen Fähigkeiten.

Den Endpunkt seines Weges sah Fritz Jöde in der Erkenntnis vom „Wunder der Schöpfung“. Es stehe zu hoffen, schreibt er 1928, dass in der Beschreitung dieses Weges, der gekennzeichnet sei durch eigene schaffende Arbeit, das heißt im Wiederkehrenlassen der Inhalte, der Formen und der Bewegungen, überhaupt erst das Empfinden für die letzte Unerreichbarkeit aufwache und zu einem letzten Abstandsgefühl und einer selbstgesuchten Bescheidung vor dem Kunstwerk führe:

Nicht niederknien vor dem „Künstler“ im Kinde und in mangelnder Ehrfurcht den Fluch der Talentiertheit in unserer Zeit vermehren helfen, sei uns beschieden, sondern Abstand und Ehrfurcht wiedergewinnen, indem wir die

² Die Kenntnis dieses Artikels verdanke ich Frau Stud. Ref. Elke Szczepaniak, Lauf/Pegnitz. Es bleibt offen, welche Publikationen zum Thema „Musikalische Erziehung und Arbeitsschule“ (Wicke 1912, hier bes. S. 73-75) Heywang gekannt hat (vgl. Kühn 1922; Kühn 1923, S. 36f.; Kühn 1931, S. 63; Paul 1922, S. 24; Roeseling 1931).

verschütteten Inhalte der schöpferischen Gestaltung und der schaffenden Arbeit wieder ausgraben und also durch eigenes Schaffen Bescheidenheit vor der Schöpfung zurückerwerben. (Jöde 1928, S. 15)

Ganz anders Heywang:

Wenn die Schüler bereits in der Schule erkennen, daß sie imstande sind, eigene Weisen zu finden, so lernen sie, daß sie Fähigkeiten haben, die gewöhnlich nicht verwendet werden, Fähigkeiten aber, die später einmal doch Anwendung finden können. Sie bekommen das Wissen vom Können, eine der Hauptvoraussetzungen des eigenen Schaffens. (Heywang 1929, S.

31)
Um nicht missverstanden zu werden: Es geht nicht darum, Heywang unverdientermaßen gegen Jöde aufzuwerten, sondern darauf aufmerksam zu machen, dass das Gebiet der „Produktionsdidaktik“ am Anfang des 20. Jahrhundert wesentlich vielschichtiger und differenzierter war, als bisher angenommen wurde.³ Heywang wollte weder ein „Methodisches Handbuch für den Gesangunterricht der Landschule“ vorlegen (Heywang 1929, S. 31) noch eine „Anleitung zum Melodien erfinden“ verfassen, es ging ihm in erster Linie um das Aufzeigen von Möglichkeiten eigenschöpferischen Umgangs mit Musik im Sinne der Arbeitsschulbewegung. Dabei hatte er die besondere Situation der einklassigen oder wenig-gegliederten Landschule im Auge und war sich der Grenzen seines Unterrichts in Bezug auf musikalische Hochbegabungen durchaus bewusst. Zu den wirklichen „Neuerern“ auf dem Gebiete der Musikpädagogik zählte Ernst Heywang sicher nicht, aber zu den Wegbereitern für jene, die aus dem „Gesangunterricht“ einen „Musikunterricht“ machten. Es stimmt nachdenklich, wenn man seine Plädoyers für mehr Gesang- und Musikunterricht in fächerübergreifender Perspektive (hierzu bereits Heywang 1921, S. 104) liest:

Wenn man im Gesang, in der Musik ein Kulturgebiete sieht wie in der Sprache, dann ist wirklich nicht ersichtlich, wie es gerechtfertigt werden soll, daß man das Singen in einer Stunde abtun will. [...] Die planmäßige Stunde ist Übungsstunde, nicht Singstunde. Eine solche brauche ich nicht, würde ich auch ablehnen. [...] Das eigentliche Singen aber tritt überall da auf, wo es sich ungezwungen eingliedern läßt, sei es in Geschichte, sei es in Erdkunde, in Deutsch, in Religion. Ein richtig gruppierter und durchdachter neuzeitlicher Unterricht wird ja ohnehin mehr oder minder Gesamtunterricht sein, bei dem die vorgeschriebene Stundentafel nur einen recht dienenden Wert hat, ja zum Teil ganz ausgeschaltet werden muß. Gesang ist Ausdrucksmittel und wird überall da auftreten können, wo ein besonderer seelischer Zustand Ausdruck erfordert. (Heywang 1929, S. 23f.)

³ Vgl. hierzu neuerdings Wallbaum 1998 und 2000, S. 49-57 (zu Jöde 1928). Nach Wallbaums Klassifizierung wäre Jöde als Vertreter einer Produktionsdidaktik zu sehen, bei der das Kunstwerk im Mittelpunkt steht, Heywang dagegen eher als Anhänger einer „Prozeß-Produkt-Didaktik“.

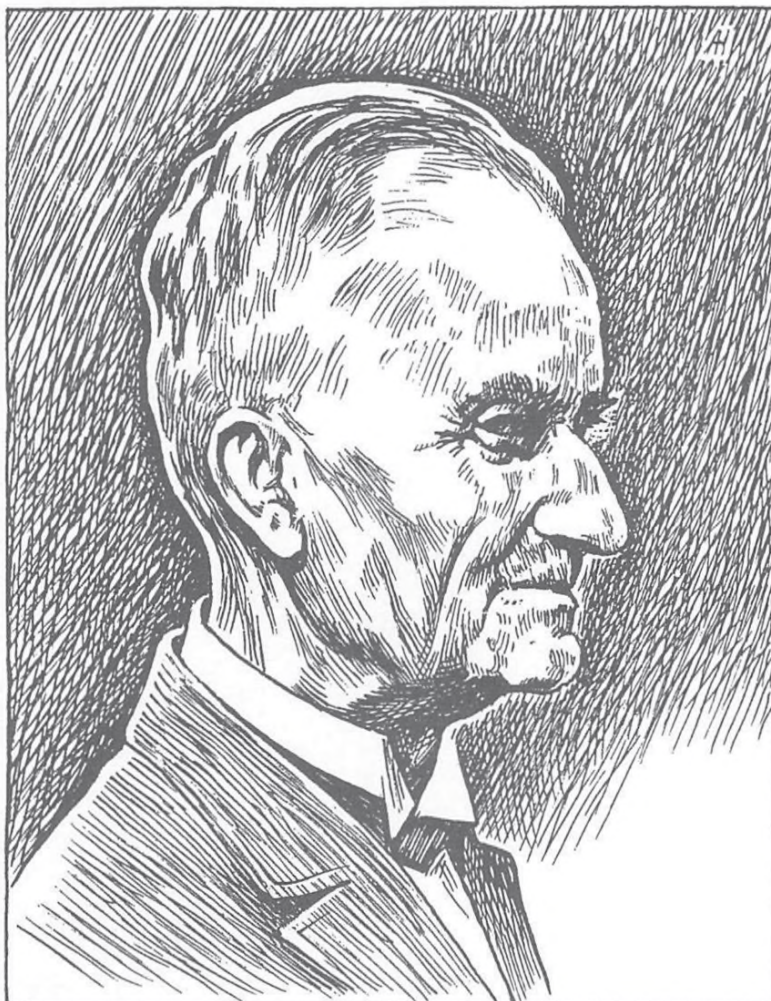
Abgekürzt zitierte Publikationen von Ernst Heywang

- (1914): Fünfzig lustige Tierlieder zum Singen und Sagen für unsere Kleinen. Mit Melodien von dem Verfasser. Leipzig
- (1916): Der Deutschunterricht in der Landschule. Methodisches Handbuch für Landlehrer. Leipzig/Wien/Prag
- (1921): Die Arbeitsschulidee in der einklassigen Volksschule. 2., verbesserte Auflage. Leipzig [1. Aufl. 1913, 3. Aufl. 1923]
- (1925): Religionsunterricht und Arbeitsschule. Langensalza
- (1927): Was ist Arbeitsschule? Antwort in Lehre und Beispiel. 3., verbesserte und vermehrte Auflage. Langensalza [1. Aufl. 1924, 2. Aufl. 1925]
- (1928): Gesangspflege auf dem Lande. In: Neue Landjugend 1, 70-76
- (1929): Das Volkslied in der Landschule. Langensalza
- (1930): Die Helfer. Ein Beitrag zur Frage der ungeteilten Schule. Langensalza
- (1949): Warum ist die Volksschule noch immer nicht Arbeitsschule? In: Die Bayerische Schule 2, S. 344-348
- (1952/53): Ein Krippenspiel. In: Die Neue Volksschule in Stadt und Land 4, S. 301-309
- (1954/55): Um die Arbeitsschule. In: Die Neue Volksschule in Stadt und Land 6, S. 81-85

Literatur

- Böhm, Winfried (Hg.) (2000): Wörterbuch der Pädagogik. 15. Aufl. Stuttgart
- Bücken, Ernst (Hg.) (1931): Handbuch der Musikerziehung. Potsdam
- G[reß], S[iegfried] (1984): Ernst Heywang (1885-1965). Biographische Notiz. In: Heywang, Ernst: Georg Ludwig von Seinsheim. Eine Erzählung aus den Zeiten des Aufstiegs von Marktbreit. Marktbreit, S. 53f.
- Guthmann, Johannes (1972): Zur Standes- und Vereinsgeschichte der unterfränkischen Volksschullehrerschaft. Würzburg
- Hoof, Dieter (1969): Die Schulpraxis der Pädagogischen Bewegung des 20. Jahrhunderts. Bad Heilbrunn/Obb.
- Jöde, Fritz (1914): Skizzen aus meinem Gesangunterricht. In: Wicke, Richard (Hg.): Sprechen Singen Musik. Grund- und Zeitfragen aus der Stimmkunde, der Musiktheorie und der musikalischen Jugend- und Volkserziehung. Leipzig, S. 208-215

- Jöde, Fritz (1924): Musik und Erziehung. Ein pädagogischer Versuch und eine Reihe Lebensbilder aus der Schule. 2., unveränderte Auflage. Wolfenbüttel [1. Aufl. 1919]
- Jöde, Fritz (1928): Das schaffende Kind in der Musik. Eine Anweisung für Lehrer und Freunde der Jugend. Wolfenbüttel/Berlin
- Klarmann, Ludwig (1924): Auf dem Wege zur Arbeitsschule. Geschichtliches und Theoretisches in kritischer Beleuchtung. Frankfurt a.M.
- Kühn, Walter (1922): Das Prinzip der Arbeitsschule im Musikunterricht. In: Zentralinstitut (Hg.) 1922, S. 66-74
- Kühn, Walter (1923): Schulmusik. Anregungen für die Unterrichtspraxis auf der Grundlage des Arbeitsprinzips, der Produktivität und der Hermeneutik. Leipzig
- Kühn, Walter (1931): Geschichte der Musikerziehung. In: Bücken (Hg.) 1931, S. 5-68
- Neuhaus-Siemon, Elisabeth (1996): Reformpädagogik und offener Unterricht. Reformpädagogische Modelle als Vorbilder für die heutige Grundschule? In: Grundschule 6/1996, S. 19-24
- Paul, Ernst (1922): Neue Aufgaben im Schulmusikunterricht. In: Zentralinstitut (Hg.) 1922, S. 21-29
- Phleps, Thomas (2000): Was bedeutet: Aufarbeitung der 'Musikerziehung' in NS-Deutschland. In: Knolle, Niels (Hg.): Kultureller Wandel und Musikpädagogik. Essen, S. 235-276
- Roeseling, Kaspar (1931): Die Musikerziehung in der Volksschule. In: Bücken (Hg.) 1931, S. 103-205
- Sch[eibner, Otto] (1926): Werkarbeit für Schule und Leben. Eine Tagung - eine Ausstellung - ein Buch. In: Die Arbeitsschule. Monatsschrift des Deutschen Vereins für werktätige Erziehung 40, S. 268-278
- Wallbaum, Christopher (1998): Fremde Produkte - keine Produkte -eigene Produkte. Historisch-systematische Aspekte der Produktionsdidaktik. In: Kaiser, Hermann J. (Hg.): Ästhetische Theorie und musikpädagogische Theoriebildung. Sitzungsbericht 1994/1995 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik. Mainz, S. 151-184
- Wallbaum, Christopher (2000): Produktionsdidaktik im Musikunterricht. Perspektiven zur Gestaltung ästhetischer Erfahrungssituationen. Kassel
- Weber, Martin (1999): Musikpädagogische Geschichtsforschung vor neuen Aufgaben und Herausforderungen. Anregungen aus der bundesdeutschen Geschichtswissenschaft und der Historischen Pädagogik. In: Knolle, Niels (Hg.): Musikpädagogik vor neuen Forschungsaufgaben. Essen, S. 9-37
- Wicke, Richard (1912): Musikalische Erziehung und Arbeitsschule. Leipzig
- Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht (Hg.) (1922): Musik und Schule. Leipzig



Ernst Heywang

Prof. Dr. Friedhelm Brusniak
Merowingerstr. 11
97249 Eisingen

Musiklehrerbiographien zwischen Verlaufskurven und Wandlungsprozessen

Eine Untersuchung mit Absolventen des Homberger Lehrerseminars (Abgangsjahrgang 1923)

1. Einleitung

In dem hier vorgestellten Forschungsprojekt zur nordhessischen Schulgeschichte geht es um die Untersuchung der Berufsverläufe von Absolventen des Lehrerseminars in Homberg/Efze¹. Sie stützt sich auf eine Klassenchronik, die von Seminaristen des Abgangsjahrgangs 1923 nach dem Zweiten Weltkrieg zusammengestellt wurde, um sich Rechenschaft über ihr gelebtes (Berufs-)Leben zu geben. Der Grundstock der zehn bis dreißig Seiten starken hand- und maschinenschriftlich verfassten Lebens- und Berufsgeschichten entstand 1950/51 und wurde in den folgenden Jahren durch regelmäßige Mitteilungen über berufliche und familiäre Ereignisse ergänzt. Die letzten Eintragungen stammen aus den 1970er Jahren, als die Klassenchronik anlässlich der 50-Jahrfeier des Seminarabgangs unter den 20 verbliebenen Teilnehmern noch einmal in Umlauf gebracht wurde.²

Für die Musikpädagogik sind die Erinnerungen von Interesse, da zum Pflichtprogramm der Lehrerausbildung in Homberg Chorgesang, Stimmbildung, Geigenspiel, Theorie- und Orgelunterricht, die Pflege von Trios und Quartetten und die Bildung von kleinen Streichorchestern gehörte³, und ein Teil der ehemaligen

¹ Die Geschichte dieser Lehrerbildungsanstalt begann 1783 am Lyceum Fridericianum in Kassel, setzte sich mit ihrer Verlegung 1835 in Homberg/Efze fort und endete 1925, als das Seminar entsprechend dem preußischen Gesetz zur Umgestaltung der Lehrerbildung geschlossen wurde.

² Der Initiator, Adolf Menzel, bittet seine „Klassenkameraden“, „Lücken in etwas spärlich geratenen Lebensberichten (zu) schließen“, aber auch „vielleicht eine der netten Jugenderinnerungen oder Seminaranekdoten zu Papier zu bringen“ (14.06.1973).

³ Vgl. Seminarlehrplan 1901. Die Teilnahme am Orgelunterricht war allerdings seit dem

Seminaristen bis zu ihrer Pensionierung – zumeist in der zweiten Hälfte der 1960er Jahre – für den Musikunterricht an Volks- und Mittelschulen sowie an Gymnasien verantwortlich war. Diese Lehrkräfte leiteten (Schul-)Chöre, (Schul-)Orchester und sonstige Ensembles und wirkten noch bis weit in die Zeit ihres Ruhestandes als Privatmusikerzieher, Chorleiter oder Musikkritiker in Fach- und Tageszeitungen.

2. Methodologische Überlegungen

In der Auseinandersetzung mit dem vorliegenden Datenmaterial orientiere ich mich am bildungstheoretischen Referenzrahmen der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung (Marotzki 1999) und an methodologischen Zugängen, wie sie von Ralf Bohnsack mit der Dokumentarischen Methode (1999) bzw. von Fritz Schütze mit den Elementarkategorien der Verlaufskurve (Schütze 1995) und der Wandlung (Schütze 1994) entwickelt wurden.

Aus bildungstheoretischer Sicht interessiert, „wie Menschen sich in einer unübersichtlichen Moderne orientieren“ und welche Rolle dabei „die Biographie als Ressource für Qualifizierungs- und Professionalisierungsprozesse spielt.“ (Marotzki 1999, S. 335f.). Aus musikpädagogischem Blickwinkel wäre zu fragen, ob sich die Berufsbiographien jener Lehrer, die überwiegend das Fach Musik, bspw. an Gymnasien unterrichteten, von jenen ihrer übrigen Lehrerkollegen unterscheiden, und wenn ja, hinsichtlich welcher Aspekte? Dabei ist von besonderem Interesse, welche Aufgaben und Pflichten die (Musik-)Lehrer dieser hier vorgestellten Lehrerkohorte in ihrem Berufsleben erfüllen mussten, mit welchen Problemen sie sich konfrontiert sahen und welche Anstrengungen sie unternahmen, einer ggf. ‚schicksalhaft‘ anmutenden Aufschichtung konditioneller Verkettungen von Ereignissen in Form individueller bzw. kollektiver Verlaufskurven⁴ (ausgelöst u. a. durch Arbeitslosigkeit, Nationalsozialismus, zweiten Weltkrieg) entgegenzutreten und – begleitet von kreativen Neudefinitionen des Selbst- und Weltverhältnisses – Wandlungsprozesse⁵ einzuleiten. Damit rücken die berufsbiogra-

10.04.1920 fakultativ, und an die Stelle der Violine war mit dem Ministererlass vom 26.02.1922 das Klavier (oder die Orgel) getreten (alle Quellen in Sauer 1987).

⁴ Verlaufskurven sind besonders dichte Verkettungen von Ereignissen, die den Möglichkeitsspielraum für Handlungsaktivitäten und Entwicklungen einschränken und von den Betroffenen kaum kontrolliert und lediglich aufgrund besonderer Handlungsstrategien wieder stabilisiert werden können.

⁵ Wandlungsprozessen der Selbstidentität liegt eine spezifisch fokussierte Änderungsinitiative

phische Entwicklung und der Professionalisierungsprozess dieser Lehrergruppe ins Zentrum der Untersuchung.

Aufgrund dieser Überlegungen sei mein Forschungsinteresse zu folgenden Fragestellungen zusammengefasst:

- Mit welchen grundlegenden Schwierigkeiten und strukturellen Besonderheiten sahen sich die (Musik-)Lehrkräfte des Homberger Entlassungsjahrgangs 1923 in ihrem (Berufs-)Alltag konfrontiert?
- Wie ist diese Berufsgruppe unter den gegebenen institutionellen und historisch gewachsenen Rahmenbedingungen mit den komplexen Anforderungen ihres Arbeitsfeldes umgegangen?
- Auf welche Art und Weise und unter welchen soziobiographischen Bedingungen haben sie die zur Ausübung ihres Berufs notwendigen professionellen Kompetenzen erworben?

Um Antworten auf die hier formulierten Forschungsfragen zu finden, scheinen mir in besonderer Weise sozialwissenschaftlich interpretative Untersuchungsmethoden geeignet zu sein, die im Bereich qualitativer, hypothesen- und theoriegenerierender (und nicht hypothesentestender) Forschungsmethoden (vgl. 'grounded theory' n. Glaser & Strauss 1967 u. Strauss & Corbin 1996) angesiedelt sind und von einem Verständnis sozialer Wirklichkeit als Resultat interpretativer Prozesse der jeweiligen Biographieträger ausgehen. Unter diesen Prämissen werden die einzelnen Briefe zum einen biographietheoretisch hinsichtlich von Verlaufskurven und Wandlungsprozessen (s.o.) und zum anderen in Anlehnung an die Dokumentarische Methode (Bohnsack 1999) untersucht, wonach die Klassenrundbriefe als Gruppendiskussion verstanden werden können. So weist die betreffende Lehrergruppe einen strukturidentischen, sozialisationsgeschichtlichen Hintergrund auf und versucht in ihren Briefen, „gemeinsame Zentren der Erfahrung“ zu aktualisieren (vgl. Bohnsack/Schäffer 2000). Dabei ist zunächst die methodologische Differenz zweier Sinnebenen, nämlich der wörtliche oder immanente Sinngehalt der Klassenrundbriefe vom dokumentarischen (dem milieuspezifischen und konjunktiven) Sinngehalt zu unterscheiden: „Im Zuge dieser Unterscheidung [...] gilt es das, was wörtlich gesagt [geschrieben] wird, von dem zu trennen, was sich in dem Gesagten [Geschriebenen] über die Gruppe dokumentiert – über deren Orientierungen oder Habitus“ (ebd.).

Im derzeitigen Stand des Forschungsprojektes werden z.Zt. anhand des Datenmaterials Kurzporträts der ehemaligen Seminaristen erstellt und ergänzendes Material bspw. zur Situation des Homberger Lehrerseminars nach dem Ersten Welt-

oder zumindest die produktive Nutzung von sich anbietenden Entwicklungsmöglichkeiten zugrunde (vgl. Schütze 1981, S. 103; ders. 1989, S. 31).

krieg, zum damaligen Seminarmusiklehrer Georg Heinrichs etc. aus den einschlägigen Archiven und Sammlungen zusammengetragen.

Um einen Einblick in das Forschungsmaterial zu geben, stelle ich im folgenden Lebenslauf und Biographie eines Lehrers im Kurzporträt vor (Kap. 3) und diskutiere daran anschließend die weitere methodische Vorgehensweise, insbesondere hinsichtlich der abschließenden Theoriebildung (Kap. 4).

3. Emil Lüdtke (1903 – 1981), genannt ‚Cello‘ – Ein Kurzporträt

Zunächst sei der Lebenslauf des Musiklehrers Emil Lüdtke hinsichtlich seiner sozial-strukturellen Fakten vorgestellt, um daran anschließend seine Biographie mit Bezug auf ihre Bedeutungs- und Sinngehalte in den berufsbiographisch relevanten Tätigkeitsfeldern und Kontexten genauer zu betrachten.⁶

Emil Lüdtke tritt 1920 in das Lehrerseminar in Homberg/Efze ein und absolviert im Februar 1923 die 1. Lehrerprüfung. Bis zum Antritt einer Hilfslehrerstelle in Ziegenhain im Oktober 1928 arbeitet er als freischaffender Musiker. Zum 01. Januar 1929 wird er in den Regierungsbezirk Münster nach Gelsenkirchen-Buer versetzt. Dort legt er die 2. Lehrerprüfung und kurz darauf am Zentralinstitut auch die Hilfsschullehrerprüfung ab. Im zweiten Weltkrieg ist Lüdtke Funker in der Luftwaffe. Nach seiner Entlassung aus der Kriegsgefangenschaft in Schleswig-Holstein im Juli 1945 kehrt er kurzzeitig in den Schuldienst zurück, arbeitet dann aber zunächst wieder als Musiker. Ende der 1940er Jahre übernimmt er als Aushilfsangestellter mit 14-tägiger Kündigung eine Lehrerstelle in Cölbe bei Marburg und wird dort 1967 als ordentlicher Lehrer pensioniert. In den 1970er Jahren ist er weiterhin als Leiter eines Gesangsvereins und als Cello-Lehrer aktiv; er stirbt 1981.

Nach dieser kursorischen Darstellung seines Lebenslaufs wird nun die Biographie von Emil Lüdtke hinsichtlich ihrer konjunktiven Sinngehalte unter besonderer Berücksichtigung der Orientierungen bzw. des ‚Habitus‘ weiter ausdifferenziert. Auf diese Weise sollen die seitens des Biographieträgers erbrachten Beschreibungen bzw. Erzählungen näher erschlossen werden.

In der Erzählung von Emil Lüdtke, die er – wie er betont – „aus dem Stegreif heraus“ entworfen habe (4, S. 17), und die er als „Rechenschaftslegung“ seiner

⁶ Zur Unterscheidung der begrifflichen Konstrukte ‚Lebenslauf‘ und ‚Biographie‘ vgl. Marotzki (1995, S. 116).

„Lebensbilanz“ bezeichnet (vgl. auch: „So zogst Du aus von Homberg, erbauest Du Dein Leben nach Deinen eigenen Plänen und so sieht der Lebensbau als Endergebnis am heutigen Tage aus“, 2, S. 12ff.) lassen sich hinsichtlich ihres thematischen Verlaufs folgende Phasen rekonstruieren: Die Seminarzeit in Homberg und der Übergang in die Berufswelt (1), der Schuldienst (2), Krieg und Gefangenschaft (3) und die Rückkehr in das Zivilleben (4).

3.1 Die Seminarzeit in Homberg und der Übergang in die Berufswelt

Aus den wenigen Anmerkungen über seine Lehrerausbildung in Homberg lässt sich folgern, dass für Emil Lüdtke die Musik ein zentrales Orientierungsmuster gewesen zu sein scheint, das aber als berufsbiographisches Thema offensichtlich noch ganz auf die spätere Lehrertätigkeit ausgerichtet war. So erinnert sich Lüdtke an seinen Spitznamen ‚Cello‘, der ihn in Homberg begleitete, an die Instrumentalübungen in den Übzellen und an seine Orgelprüfung, zu der er sich als erster gemeldet hatte, weil sein „einziger Wunsch auf dem Seminar war, ein Dorfschullehrer zu werden“ (15, S. 16f.). Der Erfahrungsraum von Musik und Schule erhält jedoch in dem Moment einen negativen Gegenhorizont, als Lüdtke 1923, nach Absolvierung der 1. Lehrerprüfung, die institutionellen Ablaufmuster seiner Lehrerausbildung aufgrund der zyklischen Krise des Lehrermarktes nicht weiter verfolgen kann. Es herrscht Lehrerarbeitslosigkeit, und nach Auskunft der Regierungsbehörde ist mit einer Beschäftigung des Abgangsjahrgangs 1923 im Schuldienst nicht vor dem Jahr 1930 zu rechnen.

Ebenso wie seine Seminarkollegen steht Emil Lüdtke nach der Entlassung aus dem Seminar nun vor der Aufgabe, im bürgerlichen Leben Fuß zu fassen. Der Beginn einer Verlaufskurve deutet sich in Irritationen an, die dem Biographieträger auf der Suche nach beruflichen Perspektiven beim „Übergang vom Seminar in unbekannten [Musik-] Welten“ (8, S. 5f.) begegnen: So entscheidet er sich trotz bestandener Aufnahmeprüfung gegen ein Musikstudium in Berlin, zu dem ihn sein Seminar musiklehrer („Unser lieber Meister Heinrichs“, 7, S. 10) geraten hatte; eine Solostelle als Cellist in Solingen lehnt er ebenso ab wie eine Beschäftigung im Städtischen Orchester Essen. Aus der Retrospektive nennt er folgende Gründe für sein damaliges Verhalten:

Ich fühlte mich armselig mit meinem Seminarwissenkonglomerat, erbärmlich in meinem Inflationsrock, und die niederträchtige Knebelung eines Herrn [Seminarlehrer] Koch hatte ganze Pakete von Komplexen auf meinen Buckel geladen, unter deren Last ich krumm ging und daher die Welt schief sah. (8, S. 7ff.)

Die Abwendung dieser offenbar unmittelbar bevorstehenden verlaufskurvenförmigen Verstrickungen und die Überführung in realistische Ereigniserwartungen stehen augenscheinlich in engem Zusammenhang mit Handlungsschemata biographischer Relevanz, die im Falle Emil Lüdtke mit einer prinzipiell offenen Haltung zur Musik verbunden sind: In der Art eines „wilden Wandlungsprozesses“⁷ scheint er sich nach und nach aus dem engen Korsett der Schulmusik gelöst zu haben, wobei als biographisch relevante Bearbeitungsaktivität zur Kontrolle seiner Verlaufskurve offensichtlich das sich Vertrautmachen mit *alle[n] Sparten der Musikausübung* fungiert:

Oper, Operette, Sinfonie, Kammerorchester, Kammermusik, Gebrauchsmusik aller Art; ich war in Luxushotels und Kaschemmen, ich spielte in den Salons der Kapitalisten und bei den Maifeiern der Kommunisten. (6, S. 2ff.)

Im Rückblick bilanziert er seine fünfjährige Tätigkeit, die ihn u.a. als Aushilfe in die Städtischen Orchester von Dortmund, Essen und Bochum und in das Kurorchester von Bad Wildungen führte, folgendermaßen:

Harte Arbeit mit jedoch glänzendem Verdienst ... Ja, ich wünschte mir die Einberufung in den Schuldienst möglichst weit weg. (6, S. 12f.)

Mit dem Aufkommen des Tonfilms, das seine Berufslage *schlagartig verschlechtert* (9, S. 6), sieht sich Emil Lüdtke jedoch erneut vor die Notwendigkeit gestellt, Kontroll- und Bearbeitungsaktivitäten einzuleiten, um verlaufskurvenartigen Erleidensprozessen vorzubeugen. Sie sind anfänglich zunächst wiederum im Bereich der Musik angesiedelt – Lüdtke schreibt sich im Sommersemester 1928 zusammen mit seinem Klassenkameraden Georg Raßner⁸ zum Studium der Musikwissenschaft an der Universität Marburg ein, entschließt sich aber im Herbst, der seit einem Jahr ignorierten Aufforderung der Regierung in Kassel nachzukommen, in den Schuldienst einzutreten.⁹

⁷ Vgl. Schütze (1984); zur Verlaufskurve in schulischen Handlungsfeldern vgl. Dirks & Hansmann (2000)

⁸ Raßner (1903 – 1987) absolvierte in den 1950er Jahren eine Anpassungsprüfung an der Frankfurter Musikhochschule und war dann bis zu seiner Pensionierung für den Musikunterricht eines Kasseler Gymnasiums verantwortlich.

⁹ Die Seminaristen hatten sich zu Beginn ihrer Lehrerbildung verpflichtet, nach der 1. Lehrprüfung in den Schuldienst einzutreten, wofür sie Schulgeldfreiheit erhielten.

3.2 Der Schuldienst

Der Eintritt in den Schuldienst wird für Emil Lüdtke anscheinend zunächst lediglich hinsichtlich der Verschlechterung seiner Einkommenssituation biographisch relevant: Hatte er zuletzt für eine Orchestervertretung in Bochum ein monatliches Nettogehalt von RM 800.- bezogen, so muss er sich nun als Hilfslehrer in Niedergrenzebach/Ziegenhain mit RM 120.- begnügen. Seine Versetzung zum 01.01.1929 in den Regierungsbezirk Münster mit Wirkungsort Gelsenkirchen-Buer wertet er daher als „günstiges Schicksal“ und „Erlösung“, mit der er „schnell zufrieden“ gewesen sei:

Was er [der Wirkungsort] mir nicht bot, gaben mir die anderen Städte des Industriegebietes, wo ich lange Jahre Musik gemacht hatte. (10, S. 5ff.)

Vormittags unterrichtet er die Kinder der Bergarbeiter und nachmittags spielt er den „Ruhr-Magnaten im feudalen Kaiserhof (Essen) etwas vor“ (10, S. 18f.). Unter diesen Umständen hat das Handlungsschema ‚Lehrertätigkeit‘ für Emil Lüdtke offensichtlich bald kaum noch (berufs-)biographische Relevanz, sondern wird zunehmend durch seine musikalischen Aktivitäten ersetzt. Er erwähnt zwar den Junglehreraustausch, bei dem er einige Homberger Kollegen wiedertrifft, die zweite Lehrerprüfung sowie eine Hilfsschullehrerprüfung am Zentralinstitut (in Berlin?), doch selbst seine Heirat und die Geburt der Kinder ist für ihn nur noch am Rande bemerkenswert. Die Musik scheint für Emil Lüdtke inzwischen das biographisch relevante Handlungsschema zu sein, das seine Orientierungs- und Aktivitätsmuster bestimmt und möglicherweise in den Jahren der nationalsozialistischen Herrschaft die Funktion eines kompensatorischen Trost-Handlungsschemas erfüllt, so dass er sich selbst das Etikett „politisches [sic!] Embryo“ (13, S. 13) zuweist und die Jahre bis zum Zweiten Weltkrieg lediglich mit dem lapidaren Satz kommentiert:

Ich blieb abseits stehen, als Notbremse hatte ich ja immer die Musik. (11, S. 9f.)

Der kurz darauf folgende Ergebnissicherungssatz, man habe ihn „im großen und ganzen in Ruhe“ gelassen, so dass er mit „zwei Strafversetzungen“ davon gekommen sei (11, S. 14)¹⁰, wirft ebenso wie die elliptische Metapher „Notbremse“ [ziehen?], Fragen nach Gründen und Art des vermeintlich defensiven Widerstandes auf, die jedoch im Rahmen seines Stegreifberichts entthematisiert bleiben.

¹⁰ Lüdtke erwähnt in diesen Zusammenhang auch seinen Homberger Kollegen Walter Bingel, (1903-1981), der an einer Schule in der Nachbarschaft „mehr gerupft“ wurde (11, S. 13). Bingel geht in seinem Klassenrundbrief auf diese Ereignisse leider nur andeutungsweise ein.

3.3 Krieg und Gefangenschaft

Mit Beginn des Zweiten Weltkrieges, an dem Emil Lüdtke als Funker der Luftwaffe teilnimmt, tritt dagegen ein völlig neues Handlungsschema in den Vordergrund. Zunächst ist der Krieg für ihn „Entlastung“ (11, S. 15), wobei er suggeriert, es habe sich dabei um eine Art Befreiung aus dem nationalsozialistischen Alltag gehandelt. Offensichtlich werden seine alltäglichen Gewohnheiten nun durch ein episodales Handlungsschema des Erlebens von Neuem in Form von „Reisen zu Fuß, per Auto, zu Wasser und zu Luft – bis Kreta, dann folgten Prag, Berlin, Budapest, Belgrad“ (11, S. 17ff.) etc. vollständig überlagert („Ich war gern Soldat und würde keine Achtung vor mir haben, wenn ich nicht dabei gewesen wäre“, 12, S. 4f.), wobei der Musik aber offenbar keinerlei biographische Relevanz mehr zukommt. Sie wird erst erneut bedeutsam, als sich der Biographieträger 1945 in einem schleswig-holsteinischen Kriegsgefangenenlager wiederfindet und die Zeit bis zu seiner Entlassung im Juli desselben Jahres, die er anscheinend in einer Art Moratorium als „gute Tage“ erlebt hat, mit ‚Studieren‘ und ‚Musizieren‘ ausfüllt (12, S. 12ff.).

3.4 Rückkehr in das Zivilleben

In einer ähnlichen Situation wie nach seiner Entlassung aus dem Lehrerseminar im März 1923 sieht sich Emil Lüdtke im Sommer 1945 vor die Aufgabe gestellt, seine Handlungsfähigkeit zurückzugewinnen und ein Gleichgewicht der Alltagsbewältigung herzustellen. Dabei erweist sich wiederum die musikalische Betätigung als eine wirksame Kontrollmaßnahme und als ein inzwischen erprobtes Handlungsmuster zur Verhinderung der Auslösung einer Verlaufskurve.

Zunächst kehrt Lüdtke in den Schuldienst zurück, verlässt ihn aber – wie er sich ausdrückt – „vor Ekel freiwillig ... und wollte ihn für immer quittieren“ (13, S. 7f.). Diesen Vorgang stellt er in den Argumentationszusammenhang mit vorgeblichen Anwürfen von denjenigen, die nie Soldat waren und ihn als „Heimtücker“ und „Gefährlichen“ denunzieren (13, S. 10ff.). Ohne dieses Geschehen jedoch weiter zu detaillieren, geht Lüdtke zur Schilderung eines ihm vertrauten Handlungsmusters über: Er hilft als Cellist in den Städtischen Orchestern Gelsenkirchen, Recklinghausen, Dortmund und Essen aus und „dudelt“ zudem mit dem Saxophon „dem Ami den tollsten Jazz vor“, so dass er „in 1/2 Stunde“ sein „spä-

teres 3faches Lehrermonatsgehalt in Natura“ verdienen kann (14, S. 10f.). Im Rückblick lautet sein Kommentar:

In dieser Zeit der tiefsten Erniedrigung war ich am glücklichsten, denn vielen verhalf ich wieder zum Leben. (14, S. 16f.)

Doch schon wenig später droht ihm erneut die Verstrickung in eine Verlaufskurve, als am Ende der 1940er Jahre „*die Konjunktur*“ für seine Musikbetätigung nachlässt. Die Kontrollhandlung, die er in dieser Situation ergreift, steht wieder im Zusammenhang mit der Musik: In Cölbe bei Marburg wird ihm 1949 eine Lehrerstelle mit Dienstwohnung angeboten, allerdings unter einer Bedingung: Übernahme des Gesangvereins. Lüttke kommentiert:

Alles hatte ich schon gemacht auf dem Gebiet der Musik – aber das noch nicht. Ich leite ihn noch heute, man hat mich nicht weggejagt. (15, S. 4f.)

Dass der Aushilfsangestellte Lüttke 18 Jahre später in Cölbe als ordentlicher Hauptschullehrer in Pension gehen wird, scheint damals nicht Bestandteil seines biographischen Entwurfs gewesen zu sein („Cölbe soll nicht meinen Lebensabend beschließen.“ 15, S. 12), sieht er sich beruflich doch als „Zwitter“, der „über viele Umwege Dorfschullehrer“ geworden sei (15, S. 14ff.), aber „die Schulmeister“ hasst (16, S. 9). Seiner Berufung nach fühlte er sich zu jener Zeit anscheinend eher mit dem Aufbau einer Philharmonie in Marburg verbunden, die jedoch dann „Opfer der Finanzen“ wurde (15, S. 11). Diesem Selbstbild entsprechend, charakterisiert er sich in seinem letzten Beitrag zur Klassenchronik im Jahre 1973 als „alten Musikanten“, der nach seiner Pensionierung wieder zu der Aktivität zurückgefunden habe, mit der er Zeit seines Lebens allen Widrigkeiten entgegentrat: „Intensive Tätigkeit als freistehender Musiker und Musiklehrer.“

Die biographische Gesamtformung lässt sich folgendermaßen knapp zusammenfassen:

Emil Lüttke hat sich in der ersten Verlaufskurve nach dem Abgang aus dem Homberger Seminar in einer Art ‚wildem Wandlungsprozess‘ ein biographisches Handlungsmuster angeeignet, das ihm auch in nachfolgenden Krisen immer wieder als Kontrollhandlung zur Verfügung steht: Zunächst befangen in den Ausbildungszwängen des Lehrerseminars, in welchen sich die Ausübung der Musik offensichtlich an der Tätigkeit des Dorfschullehrers orientierte, sieht er sich in den 1920er Jahren aufgrund fehlender Berufsperspektiven vor die Notwendigkeit gestellt, ein eigenständiges Profil als Musiker zu entwickeln. Er sucht nach einer ersten Phase der Irritation vielfältige musikalische Anregungsmilieus auf und gewinnt auf diese Weise zunehmende Sicherheit, sich auch „in der [musikalischen] Welt der Großen“ behaupten zu können. Dadurch gerät sein ursprünglicher biographischer Entwurf des *Dorfschullehrers* jedoch zunehmend in den Hintergrund und schlägt schließlich in expliziten Hass auf *die Schulmeister* um (Warum es zu diesem Umschlag kommt, kann auf der Grundlage der bisher ge-

sichteten Daten nicht erklärt werden). Die Auseinandersetzung mit dieser Berufstätigkeit, die er immerhin fast 30 Jahre ausgeübt hat, scheint aber für ihn ein elliptisch behandeltes Tabu zu sein. In ähnlicher Weise versucht er anscheinend auch, eine Auseinandersetzung mit den kollektiven Verlaufskurven in der Zeit des Nationalsozialismus, des Zweiten Weltkrieges sowie des anschließenden Rückzugs (Entlassung?) aus dem Schuldienst beiseite zu schieben. Dabei wird die Musik für ihn wiederum nicht nur Mittel zum physischen Überleben, sondern nimmt als Konstrukt einer vom Alltagsgeschehen abgehobenen Sinnwelt die Funktion eines Trost-Handlungsschemas i.S. einer zentralen biographischen Basisdisposition ein.

4. Die weitere methodische Vorgehensweise, insbesondere hinsichtlich der abschließenden Theoriebildung

Nach der Erstellung weiterer Kurzporträts sollen im Rahmen der formalen und strukturell-inhaltlichen Textanalyse diejenigen Klassenrundbriefe einer vertiefenden Analyse unterzogen werden, welche bezüglich der Forschungsfragen die deutlichsten Besonderheiten und die vielseitigsten Varianten enthalten. Daran schließen sich die Ausarbeitung der Prozessstrukturen der Lebensläufe (Ablaufmuster der Ausbildung, Ereignisse, die einen Wendepunkt im Leben der Biographieträger darstellen etc.) und der eigentheoretischen und argumentativen Deutungs- und Verarbeitungsmuster der Informanten (Wissensanalyse) an sowie die Kontrastierungen zunächst minimaler, dann maximaler ‚Eckfälle‘.

Die nächsten Auswertungsschritte beruhen auf der struktur-, entwicklungs- und kompetenztheoretischen Triangulation des Datenmaterials (*S-E-K*-Triangulierung): Hier werden die Kernprobleme des Berufsfeldes der (Musik-) Lehrer, die Prozessstrukturmechanismen möglicher ‚Lösungs‘-Strategien und grundlegende Phasen ihrer berufsbiographischen Sozialisation re-/konstruiert und schließlich ein theoretisches Modell entwickelt, in welchem die ausdifferenzierten Prozessstrukturmerkmale aufeinander bezogen werden. Dieses Modell dient als Grundlage für eine weitere Triangulierung, in welcher bereits ausgearbeitete Modelle zu Berufsverläufen (nord-)hessischer Musiklehrer (Hansmann 1994, 1999 u. 2000) herangezogen werden, um (berufs-)biographische Entwicklungen dieser Lehrergruppe im 19. und 20. Jahrhundert zu verdeutlichen.

Literatur

- Bohnsack, R. (1999): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung. Opladen
- Bohnsack, R. & Schäffer, B. (2000): Gruppendiskussionsverfahren. In: Flick, U. et al. (Hg.): Qualitative Sozialforschung. Ein Handbuch. Reinbek (i. Dr.)
- Dirks, U. & Hansmann, W. (2000): Professionalisierung: Ein ‚wilder Wandlungsprozeß‘. In: Meyer, H. & Feindt, A. (Hg.): Professionalisierung und Forschung – Was haben LehrerInnen und Studierende davon, selbst zu forschen? Oldenburg (i. Dr.)
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967): The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research. New York
- Hansmann, W. (1994): Albrecht Brede und Johann Wiegand: Erfolg und Scheitern zweier Musiklehrerkarrieren. Ein Beitrag zur Musikpflege an den höheren Schulen Kassels im 19. Jahrhundert (= Studien zur hessischen Musikgeschichte, Bd. 5). Kassel
- Hansmann, W. (1999): Beispiele für Paradoxien des Lehrerhandelns und professionelle Balanceakte (Musik). In: Dirks, U. & Hansmann, W. (Hg.): Reflexive Lehrerbildung. Fallstudien und Konzepte im Kontext berufsspezifischer Kernprobleme (= Studien zur Schul- und Bildungsforschung). Weinheim, S. 43-67
- Hansmann, W. (2000): Wie werden Lehrerinnen und Lehrer professionell? – Eine biographie-analytische Untersuchung mit hessischen MusiklehrerInnen. Kassel (Habilitationsschrift)
- Marotzki, W. (1995): Qualitative Bildungsforschung. In: König, E. & Zedler, P. (Hg.): Bilanz qualitativer Forschung, Bd. 1. Weinheim, S. 99-133
- Marotzki, W. (1999): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft H. 3, S. 325-341
- Sauer, M. (1987): Volksschullehrerbildung in Preußen. Frankfurt/Main
- Schütze, F. (1981): Prozeßstrukturen des Lebensablaufs. In: Matthes, J. et al. (Hg.): Biographie in Handlungswissenschaftlicher Perspektive. Nürnberg, S. 67-156
- Schütze, F. (1983): Biographieforschung und narratives Interview. Neue Praxis 3, S. 283-293
- Schütze, F. (1984): Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens. In: Kohli, M. & Robert, G. (Hg.): Biographie und soziale Wirklichkeit. Stuttgart, S. 78-117
- Schütze, F. (1989): Kollektive Verlaufskurve oder kollektiver Wandlungsprozeß. Dimensionen des Vergleichs von Kriegserfahrungen amerikanischer und deutscher Soldaten im Zweiten Weltkrieg. In: Bios H. 1, S. 31-109
- Schütze, F. (1994): Das Paradoxe in Felix' Leben als Ausdruck eines ‚wilden‘ Wandlungsprozesses. In: Koller, H.-Chr. & Kokemohr, R. (Hg.): Lebensgeschichte als Text. Weinheim, S. 13-60

- Schütze, F. (1995): Verlaufskurven des Erleidens als Forschungsgegenstand der interpretativen Soziologie. In: Krüger, H. H. & Marotzki, W. (Hg.), Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen, S. 116-157
- Strauss, A. L. & Corbin, J. (1996): Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim.

Dr. Wilfried Hansmann
Hermannstr. 1c
35037 Marburg

Musikunterricht an Gesamtschulen

Von den bildungspolitischen Konzeptionen der ersten Schulversuche zu den musikpädagogischen Realitäten der Gegenwart

1. Einleitung

Die Gesamtschule ist heute im Rahmen der SI-Schulformen zur Selbstverständlichkeit geworden; trotz anhaltender bildungspolitischer Diskussionen ist in absehbarer Zukunft mit einem derart tiefgreifenden bildungsorganisatorischen Wandel, wie ihn die Gründung der Gesamtschulen mit sich brachte, nicht zu rechnen. Das bedeutet, dass in Nordrhein-Westfalen ein Status Quo erreicht ist, der einerseits der Gesamtschule ihr Existenzrecht zubilligt, andererseits eine umfassende Ausweitung dieser Schulform - zwangsläufig dann auf Kosten der anderen Schulformen - nicht zu erwarten ist. Dieses „Innehalten“ der Entwicklung mag Anlass sein, die einstigen Ziele und derzeitigen Realitäten bezogen auf das Fach „Musik“ in einen Vergleich zu stellen. Um die Zeitspanne von über 30 Jahren zu verbinden, ist es nötig, unterschiedliche Zugangsweisen zu kombinieren und die Einzelaspekte in einer Art Methodenpluralismus zu verknüpfen.

In einem ersten Schritt sollen die musikpädagogischen Konzepte, Anregungen und Innovationen ausgewertet werden, die mit der frühesten Entwicklung der Gesamtschule in den späten 60er und frühen 70er Jahren einhergingen. Ergänzt wird dieses Material durch die veröffentlichten Fallbeispiele. Die Quellenanalyse soll sich auf die Fachliteratur beschränken, da sie einerseits Ausdruck des allgemein- und musikpädagogischen Diskussionsprozesses ist und andererseits aufgrund der besonderen Umstände in der Entwicklung der ersten Modellschulen unveröffentlichtes Material (Zeitzeugen, erste Curricula, Protokolle der wissenschaftlichen Begleitgruppen o. ä.) mit hoher Wahrscheinlichkeit Probleme mit sich gebracht hätte, wie z. B. die Fragen der Vergleichbarkeit, der Methodenabstimmung oder der zu erwartenden Vielfalt der Entwicklungsströmungen auf dem Weg zu einer Regelschule. Für die Klärung der Ausgangslage ist es aber

unumgänglich, musikpädagogische Intentionen herauszuarbeiten, die für die Schulform Gesamtschule und nicht für ein einzelnes Projekt gelten. Man darf davon ausgehen, dass in den Theorien und Konzepten etwas entworfen wurde, was der realen Situation eine Richtung zu weisen suchte und im Zeichen der politischen Diskussion um diese Schulform auch eine Legitimation des Neuen darzustellen vermochte. Damit ist auch zu erwarten, dass sich diese „Vorgaben“ letztlich nicht vollständig realisieren ließen - ein Umstand, der nicht zu kritisieren, sondern zu konstatieren wäre.

Vor dem Hintergrund der Quellenarbeit und ergänzt durch die Zahlen des Statistischen Landesamtes NRW zur Unterrichtsverteilung des Schuljahres 1999/00 wurde ein Fragebogen entwickelt, der schlaglichtartig die Situation des Faches an einzelnen Gesamtschulen zu erhellen versucht. Dabei wurde, wie weiter unten noch im einzelnen auszuführen ist, auf eine statistische Auswertung verzichtet, da die Zahl der beteiligten Schulen sowie die Art der Antworten, die z. T. durchaus statementartig Stellung zu einzelnen Fragen beziehen sollten, eine solche Auswertung nicht zuließen. Die Ergebnisse dieser Befragung sollten darüber hinaus auch nicht zu Aussagen über „den Unterricht an sich“ führen, sondern Aspekte eines Unterrichts aufzeigen, wie er in einer sicherlich großen Spannweite von Einzelfallerscheinungen heute vorfindlich ist. Dass dabei auch Verknüpfungen und Schwerpunktsetzungen erkennbar sind, dürfte selbstverständlich sein. Gleichzeitig muss ausdrücklich darauf verwiesen werden, dass die Darstellung der Tätigkeit niemals Kritik an Personen ist, sondern höchstens als Kritik an einem erreichten Zustand ohne jede Schuldzuweisung zu verstehen ist.

Die Gegenüberstellung der Ergebnisse aus Erhebung und Quellensichtung soll letztlich Antworten auf die Frage geben, welche Möglichkeiten dem Musikunterricht an der Schulform Gesamtschule in den ersten Modellschulen zugestanden wurden und inwieweit diese Möglichkeiten auch heute noch den Musikunterricht in der Regelschulform Gesamtschule bestimmen. Selbstverständlich ist eine Differenz zwischen „Utopie“ und „Realität“ zu erwarten, darüber hinaus gilt es aber auch zu erfahren, welche Möglichkeiten sich nicht realisiert haben, um ggf. auch neue Ansatzpunkte für eine Verbesserung der heutigen Situation zu finden.

2. Musikpädagogische Zielsetzungen und gesamtschulspezifischer Unterrichtsrahmen

Mit der Entstehung der ersten Versuchsschulen verknüpften die Musikpädagogen, die den überkommenen Musikunterricht aus verschiedenen Gründen als

nicht mehr zeitgemäß kritisierten, die Hoffnung auf die praktische Umsetzung ihrer alternativen Überlegungen (vgl. Segler 1972, S. 9). Michael Jenne beispielsweise unterstellte dem Musikunterricht des dreigliedrigen Schulsystems ein „schichtenspezifisches Unterrichtsprogramm“, das die Spezifika der Schülerherkunft nur reproduziere und die Gesellschaft damit festige (Jenne 1971). Das Schulfach Musik stecke in einer Krise, die Gesamtschule müsse auf mögliche Überwindungschancen befragt werden (ebd.); diese sah Jenne in der Chance neuer Inhalte und Methoden, die sich nicht aus Inhalten und Wertsetzungen, sondern aus der sozialen Funktion der Gesamtschule abzuleiten hätten. Näher bestimmte diese Funktion Ulrich Günther (1970, S. 225):

Alles das spricht für einen Musikunterricht für alle; denn für jeden sind Schulung, Übung und Differenzierung der hörenden Wahrnehmung wichtig und nötig. Jeder einzelne hat darauf einen Anspruch, nicht nur einige musikalisch begabte Schüler.

Diese Forderung nach einem „Musikunterricht für alle“ (Günther 1971, S. 82) im Rahmen der Gesamtschule entsprach auch der Umorientierung von einer werkorientierten Bestimmung des Unterrichts zu neuen an der Funktionalität von Musik im Alltag der Schüler ausgerichteten Inhalten. Dabei rückte der Begriff der „Ästhetischen Erziehung“ als Fachunterrichtsprinzip wie auch als fachübergreifender Unterrichtsansatz in den Mittelpunkt. Helmut Segler verband seinen Hinweis auf mögliche Lehr-/Lernprozesse hinsichtlich der bislang im Unterricht betrachteten „Bedingtheiten musikalischer Produkte und Prozesse“ und der notwendigen Ergänzungen durch die „materialen und realisationstechnischen Voraussetzungen für musikalische Interaktionen“ mit den Chancen, durch eine derartige Neuorientierung eine „Veränderung des individuellen und des Gruppenverhaltens in Richtung auf mehr Freiheit“ (Segler 1972, S. 11) zu initiieren. Der Musikunterricht an Gesamtschulen sollte nicht mehr in „Musikkultur einführen“ oder ein „Verständnis für die vorfindliche Musik“ entwickeln, sondern er sollte das Bewusstsein und Verhalten von Schülerinnen und Schülern derart verändern, dass sie in den Stand gesetzt wurden, ihre Umwelt aktiv zu gestalten und damit auch zu verändern. Gottfried Küntzel beispielsweise definierte 1971 Lernziele, die Heinz Lemmermann letztlich als „politische Entscheidungen“ (Lemmermann 1977, S. 60) bezeichnet; sie leiteten sich nicht mehr aus einer in die Gegenwart tradierten musikalischen Vergangenheit her, sondern versuchten, den Schülerinnen und Schülern die Gestaltung von Zukunft durch mögliche Eingriffe in die existierende Musikkultur zu ermöglichen. Dass hiermit gegenüber der nachwachsenden Generation der Automatismus einer Legitimation des Vorfindlichen allein aus seiner tradierten Existenz durchbrochen wird, machte die gesellschaftliche Tragweite solcher neuen Unterrichtsziele aus. In einer Abwendung von Unterrichtsinhalten, die den Fragen des überzeitlichen Kunstwerkcharakters nachgehen, soll der Musikunterricht im Rahmen der Gesamtschule vor allem auch über

„Musik als einer sozialen Tatsache“ (Rössner 1972, S. 27) informieren. Die mit den neuen Zielen einhergehenden Vorwürfe an die damals gegenwärtige Musikerziehung lassen jedoch auch das Gefühl aufkommen, Emanzipation, Demokratisierung und Mündigkeit hätten nicht immer nur Entscheidungsfreiheit und Mitgestaltung ermöglichen wollen, sondern auch eine Ablehnung des Vorfindlichen und eine Umgestaltung zu erzwingen versucht. Daneben finden sich aber auch Lernziele, die weniger auf Kritik und Veränderung als auf notwendige Fähigkeiten hin formuliert wurden, beispielsweise die von Ulrich Günther (1971, S. 79f.) entwickelten Ziele im Rahmen einer Wahrnehmungserziehung.

Man könnte an dieser Stelle noch eine Vielzahl weiterer Ansätze anführen, wichtiger erscheint es aber, auf die Konkretisierung der Veränderungen im Gesamtunterricht hinzuweisen. Keine Lernzieltaxonomie dieser Zeit war auf Schüler eingegrenzt, die an einer Gesamtschule unterrichtet wurden. Die Allgemeinverbindlichkeit der Aussagen galt für den schulischen Musikunterricht an sich. Dennoch sahen die Autoren ihre Innovationen fast durchweg als Bestandteil eines Gesamtschulkonzepts und trugen es keineswegs dem bestehenden Schulsystem als Veränderungsvorschlag an. Dies begründeten sie aus den Zielen und Organisationsstrukturen der Gesamtschule, die - so scheinen es die Autoren empfunden zu haben - die Umsetzung der Lernziele gewährleisteten. Michael Jenne (1971) beispielsweise leitet seinen Lernzielüberblick in eine Beschreibung der besonderen Strukturen der Gesamtschule über, erst Ganztags und Differenzierung öffneten dem Musikunterricht demnach die Möglichkeit zur Umsetzung neuer Ideen. Gundlach & Kohlmann verweisen wiederum auf den Begriff der „Chancengleichheit“ eines innovativen Musikunterrichts, der auch die Schüler anspreche, die „dem Musikunterricht bisher uninteressiert gegenüberstanden“ (1971, S. 405), die Verfolgung der Chancengleichheit sei aber vor allem Bestandteil der Gesamtschule. Helmut Segler schließlich hebt hervor, dass alle Differenzierungen des herkömmlichen Schulsystems die Möglichkeiten der Gesamtschulen zur Umsetzung der neugestellten Anforderungen nicht aufwiegen könnten, da sie zumeist als Fachunterricht „didaktisch fixiert“ seien (Segler 1972).

Trotz diverser „Fachstundenenergänzungen“ (Projekte, fächerübergreifender Unterricht usw.), die ihren Eingang in den Unterrichtsprozess zuerst an Gesamtschulen fanden, blieb die der Gesamtschule zugrundeliegende Idee einer Fachleistungsdifferenzierung auf einige Fächer beschränkt. Auch für den Musikunterricht, der dem Kernbereich - nicht zu verwechseln mit den Kernfächern des dreigliedrigen Schulsystems - zugeordnet wurde, galt und gilt bis heute das Organisationsprinzip des Fachunterrichts, das sich von den hergebrachten Schulformen nicht unterscheidet. Hermann Große-Jäger (1972, S. 13) sah die von der Fachdidaktik weitgehend undiskutierte Zuordnung zum Kernbereich durchaus kritisch, sprach sich aber letztlich doch für den äußerlich undifferenzierten Fachunterricht aus, da

eine „Vergrößerung des Fachleistungsbereiches [...] mit großer Wahrscheinlichkeit die schwächer Begabten“ benachteiligen würde und eine umfassende Zersplitterung der Klassen - gerade in der Unterstufe - zu sozialen Problemen führen könne (ebd., S. 15). Weitere Gründe seien das Fehlen leistungsstarker Schüler zur Orientierung und Motivation in den schwächeren Gruppen (ebd., S. 15f.) und das generelle Problem einer Leistungseinstufung im Fach: man wisse nicht, „was im Musikunterricht unter Leistung verstanden werden kann“ (ebd., S.16). Diese Begründung entsprach dem, was auch Ulrich Günther an Bedenken gegen eine leistungsmäßige Ausrichtung des Musikunterrichts äußerte. Günther stellte der äußeren Leistungsdifferenzierung die Forderung nach einer didaktischen Konzeption „größtmögliche[r] innere[r] Differenzierung des Musikunterrichts“ (Günther 1970, S. 230) entgegen.

Eine echte Diskussion um die Zuweisung des Faches Musik zum Kernbereich der Gesamtschule ist in der musikpädagogischen Literatur der 70er Jahre nicht erkennbar. So konnten einerseits allgemeinverbindliche Unterrichtsalternativen, gegliedert in differenzierte Lerngruppen (z. B. nach den Möglichkeiten spezifischer Begabungsförderung oder der konsequenten Förderung mangelhafter Zugangs- und Umgangsformen mit Musik), nicht entwickelt werden; andererseits entstand - vergleichbar zu anderen Fächern des Kernbereichs - eine Heterogenität der Leistungsstrukturen, die in einem Fach, das auch unter dem Einfluss außerschulischer Bildungsinstitutionen steht, besonders stark zum Ausdruck kommt.

Die sich für die Fachdidaktik ergebende Aufgabe der Binnendifferenzierung nahm Große-Jäger (1972) zum Anlass, auf die nicht vorhandenen, aber notwendigen „Arbeitsmöglichkeiten“ für die „benachteiligten Schüler“ und die hierfür nicht eingeplanten oder nicht verfügbaren Lehrerstunden und Materialien zu verweisen. Trotzdem sei eine ausreichende Auseinandersetzung mit den Inhalten des Faches in den Jahrgängen 5/6 unter dem Aspekt der Wahlmündigkeit bei der Festlegung des ersten Wahlpflichtfaches in der Klasse 7 notwendig. Dieser zu den Einzelfächern hinzutretende Schwerpunkt ließe den Schülern in den meisten Gesamtschulen die Wahl aus einem „ästhetischen Bereich“, in dem sie „zwischen den Fächern Kunst und Musik“ (ebd., S. 17) wählen könnten. Diese Entscheidung müsse daher auch für alle Schülerinnen und Schüler im Unterricht der vorangehenden Jahrgangsstufen ausreichend vorbereitet werden.

Abschließend bleibt festzuhalten, dass der äußere Rahmen der Gesamtschullerngruppen im Fach Musik weitgehend dem herkömmlichen Schulsystem entsprach und die damit einhergehende Ausweitung der Gruppenheterogenität unter sozialerzieherischen Gesichtspunkten (soziale Koedukation) von einigen Pädagogen geradezu begrüßt wurde (Frommberger & Rolff 1968). Die Ermöglichung von Fachleistungen durch Fachdifferenzierung fand sich in der Unterrichtsorganisation nicht wieder.

Vielfältige Möglichkeiten zur Gestaltung einer echten Planungsalternative zum bestehenden Schulwesen begründete der Ganztagsunterricht, der für das Prinzip der Gesamtschulen bestimmend war. Schon in den Empfehlungen des Bildungsrates von 1969 heißt es:

Die Gesamtschulen werden ihre Aufgaben dann voll erfüllen können, wenn sie als Ganztagschulen eingerichtet werden.

Die teils freiwilligen und teils verpflichtenden außerunterrichtlichen Arbeitsbereiche gaben dem Fach Musik Gestaltungsspielräume, die über die Möglichkeiten der AG-Arbeit an Gymnasium, Real- oder Hauptschule hinausgingen. Helmut Segler (1972, S. 121) hebt den Angebotsbereich der Gesamtschule positiv hervor und verweist auf „allgemeine, fächerübergreifende und spezielle Fachkurse, außerdem Initiativprojekte“, letztlich auf das „selbstverständliche Angebot“ eines Instrumentalunterrichts. Nicht allein das bisherige Musizieren mit den bereits im Instrumentalumfang geübten Schülern sollte das Ziel der AG-Arbeit sein, sondern den Schülerinnen und Schülern sollte überhaupt der Zugang zu einem Instrument im Zeichen der Chancengleichheit ermöglicht werden (Grube 1979, S. 154).

In den ersten Modellschulen wurde auch in diesem Sinne eine Reihe fakultativer Angebote zur Musikpraxis eingerichtet (vgl. Segler 1972, S. 271ff.), die traditionellen Musik-AGs (Blockflötenspielfreize, Orff-Spielfreize, Schulorchester, Schulchöre usw.) wurden durch Angebote an Schülerinnen und Schüler ergänzt, die den ersten Umgang mit einem Instrument erproben wollten. Hier erkannte die Gesamtschule ein Tätigkeitsfeld, das die Regelschulen - auch aufgrund der zeitlichen und räumlichen Gegebenheiten - bislang offenbar kaum erprobt hatten (vgl. Gundlach & Kohlmann 1971). Jedem Schüler wurde damit die Gelegenheit eröffnet, über die erste Begegnung mit einem Instrument im Rahmen des Fachunterrichts hinaus „Musikmachen“ als vielfältigen, anregenden und horizonterweiternden Prozess in der Auseinandersetzung mit sich und der Umwelt zu begreifen. Organisatorisch konnte der Instrumentalunterricht, der im Rahmen des Gesamtschulangebots initiiert werden sollte, nicht von einer neugeschaffenen - nachgeordneten - pädagogischen Institution geleistet werden, sondern sollte von den örtlichen Musikschulen übernommen werden.¹ Helmuth Hopf forderte 1972, mögliche Kooperationen nicht einzuengen, sondern statt dessen über den Instrumentalbereich hinaus „offen und pragmatisch auf die verschiedenen Interessenslagen der innerhalb eines differenzierten musikalischen Angebots tätigen Lehrkräfte einzugehen“ (ebd., S. 282). Durch diese Offenheit sah er sich jedoch

¹ Verband Deutscher Musikschulen, Koordinierungsempfehlungen für Musikschule und allgemeinbildende Schule im Hinblick auf die Ganztagschule, zit. nach: Hopf 1972.

gleichzeitig außerstande, über die individuellen Ansätze einzelner Schulen hinaus ein Konzept der Zusammenarbeit vorzustellen (ebd.).

Konkreter wurde die Idee einer Zusammenarbeit zwischen Schule und Musikschule im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung der ersten Modellschulen verfolgt. Die daraus resultierenden Ergebnisse sowie die musikpädagogischen Konzeptionen anderer gesamtschulspezifischer Modelle sollen im folgenden Abschnitt im Zusammenhang der Begleitprojekte dargestellt werden.

3. Die wissenschaftliche Begleitung der ersten Gesamtschulversuche

3.1 Ziele der wissenschaftlichen Begleitung

Ausgangspunkt der wissenschaftlichen Begleitung der ersten Modellschulen war die Frage des Deutschen Bildungsrates (1969, S. 30), „ob in den Gesamtschulen relativ mehr Schüler als im bisherigen Schulsystem qualifiziertere Abschlüsse erwerben“; diese Frage sollte durch einen wissenschaftlich begründeten Schulvergleich zwischen Modellschulen und dreigliedrigem Schulsystem beantwortet werden. Dass eine derart weitgefaste und damit komplexe Fragestellung Schwierigkeiten bereiten musste, wurde zwar von Anfang an mitbedacht (ebd., S. 141ff.), die Unmöglichkeit des Unterfangens wurde aber erst im Verlauf der Begleituntersuchungen deutlich. Gundlach/Kohlmann wiesen schon 1971 darauf hin, dass es zu wenige Konstanten in den einzelnen Systemen gäbe, um klare Vergleichsmöglichkeiten herzustellen, vor allem, da die Gesamtschule z. Zt. auf Veränderung und Entwicklung angelegt sei (Gundlach & Kohlmann 1971; vgl. auch Freyhoff 1971, S. 66f.). So geriet die Ausgangsfrage von Anfang an in den Hintergrund, der Begriff der „Wissenschaftlichen Kontrolle“ wurde schon bald durch „Wissenschaftliche Begleitung und Beratung“ ersetzt.

Auch von den Gesamtschulen wurde eine Verlagerung der Untersuchungsziele gewünscht (Mastmann 1969); die Wissenschaftler sollten das Augenmerk weniger auf die Effizienz und mehr auf mögliche Hilfestellung in der konkreten pädagogischen Arbeit legen. Eine Gesamtschulbefragung des Pädagogischen Zentrums Berlin aus dem Jahr 1970 (vgl. Preuß-Lausitz, Nagel & Hopf 1970, S. 37) ergab, dass man vor allem Unterstützung in Fragen der Messung von Kreativität und Motivation, der Lernzielerstellung und -kontrolle sowie der Leistungsvergleiche und -messungen erwartete (vgl. ebd.). Die Mitarbeit der Wissenschaftler im Sinne einer Beratung statt Kontrolle ließ die begleitende Forschung schon

nach kurzer Zeit zum positiven Bestandteil der ersten Schulversuche werden. Die daraus hervorgegangenen Arbeitsergebnisse sollen - bezogen auf das Unterrichtsfach Musik - im folgenden aufgezeigt werden.

3.2 Ausgangsprojekte mit wissenschaftlicher Begleitung in NRW

In Nordrhein-Westfalen arbeiteten zwei musikpädagogische Universitätsgruppen mit den Versuchsschulen zusammen: in Dortmund leitete die Sektion Musik Willi Gundlach, in Münster Hermann Große-Jäger.

Die Dortmunder Arbeit konzentrierte sich vor allem auf zwei Projekte, die die curriculare Arbeit bestimmten (vgl. ebd.): „Schallereignisse des Alltags“ und „Instrumentalunterricht an Gesamtschulen“. Ein Vergleich der Unterrichtsinhalte der frühen siebziger und späten neunziger Jahre erscheint fragwürdig, der strukturelle Ansatz einer möglichen Instrumentalunterweisung im Rahmen des Gesamtschulunterrichts geht jedoch über inhaltliche Aspekte des Musikunterrichts weit hinaus und soll daher näher ausgeführt werden. Der Ansatz erforderte die Entwicklung von Kooperationen zwischen allgemeinbildender Schule und Musikschule, die bis zu diesem Zeitpunkt in der praktischen Musikpädagogik beider Institutionen weitgehend unberücksichtigt geblieben waren (vgl. Abegg 1975). Die begleitenden Befragungen konnten belegen, dass die - sicherlich z. T. auch sozial bedingten - Voreinstellungen der Schülerinnen und Schüler zu bestimmten Instrumenten in positivem Sinne erweitert und damit die Entscheidungsfreiheit zur Wahl eines Instrumentes deutlich verbessert werden konnte (vgl. Kohlmann 1977). Ohne in neomusische Tendenzen zu verfallen, erhielt der Musikunterricht die Chance, eine Musikpraxis einzubeziehen, die durch den Instrumentalunterricht mehr sein konnte als ein erster elementarer Umgang mit Instrumenten.²

Neben Dortmunder Gesamtschulen wurde der Versuch, Instrumentalunterricht zum Bestandteil des Schulunterrichts zu machen, vor allem an der Gesamtschule Kierspe im Sauerland erprobt. Hier wie dort scheinen allerdings die organisatorischen Probleme nicht gering gewesen zu sein. Mit zunehmendem Erfolg des Projekts wurde der jeweilige Koordinations-Lehrer außerordentlich stark beansprucht, da er die Verwaltung des Instrumentalunterrichts zu leisten hatte (vgl. Abegg 1975). Dennoch kann festgehalten werden, dass die Konzeption, die unter Willi Gundlach entwickelt wurde, ein gesamtschulspezifisches Musikunterrichts-

² Weitere Ergebnisse des Projekts können hier nicht näher ausgeführt werden, vgl. dazu die Publikationen der Beteiligten (Gundlach 1973; Abegg 1975; Kohlmann 1977 u. a.)

angebot darstellt, dessen Möglichkeiten weit über den bis dahin bekannten schulischen Musikunterricht hinausgehen. Aus der Begrenzung außerschulischer Bildungsmöglichkeiten durch die Ganztagschulform ergibt sich hier gerade für sozial benachteiligte Schülerinnen und Schülern (benachteiligt hinsichtlich der häuslichen Anregungen, der Übermöglichkeiten in den Wohnungen, der finanziellen Belastungen usw.) die Chance der Bildungserweiterung.

*

Die Veröffentlichungen zur Münsteraner Arbeit legen den Schwerpunkt auf die Erstellung und Anwendung informeller Musiktests, die die entwickelten Schulcurricula begleiten und evaluieren sollten. Ursprünglich sollte unter wissenschaftlicher Begleitung in den Jahren 1969 und 1970 zusammen mit den Musiklehrerinnen und Musiklehrern ein Unterrichtsplan für das 5. Schuljahr unter der Fragestellung erarbeitet werden (Große-Jäger 1970, S. 119),

[...] wieweit der Musikunterricht den Zielsetzungen und Hypothesen des Gesamtschulprogramms der Sache wie der Intention nach entspricht und sie verwirklichen hilft. Die Unterrichtsplanung Musik für die Gesamtschule soll mit den Lehrplänen anderer weiterführender Schulen verglichen werden.

Die erstellten Unterrichtsbeobachtungen und Lehreraufzeichnungen sollten die Grundlage für eine notwendige Revision des Curriculums bilden und dabei auch die Anteile der Musik am Schulleben außerhalb des Musikunterrichts mitverfolgen (ebd. S. 120). Ein Jahr später berichtet Große-Jäger von den zur Evaluation eingesetzten informellen Tests (vgl. auch Skuplik 1971, S. 223), die in allen Jahrgangsstufen zum Einsatz gekommen waren (Große-Jäger 1971, S. 411):

Die Ergebnisse der informellen Tests waren in den Kerngruppen - trotz gleicher Inhalte, Medien und Unterrichtszeit - oft sehr unterschiedlich. Sie zeigen, dass die Schülerleistungen in einem hohen Maße vom Musikverstehen, der Nähe des Lehrers zu den verschiedenen Arten von Musik und seinen Methoden beeinflusst wird. Andererseits wurde beobachtet, dass auch Klassen, die von demselben Lehrer unterrichtet wurden, nicht ähnliche Ergebnisse erreichen. [...] Die Untersuchungsergebnisse sind Anlaß zum Gespräch, zur Korrektur und Intensivierung von Methoden und Verhaltensweisen der Lehrer. Das setzt Bereitschaft jeden Lehrers zur Reflexion seines unterrichtlichen Handelns voraus.

Tests und Befragungsbögen führten zu zwei Grundaussagen:

Die Eingangsvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler waren in Bezug auf das Fach Musik einseitig bis ungenügend.

Das Wahlverhalten der Schülerinnen und Schüler gegenüber dem Fach Musik entsprach weniger ihrer Einstellung zur Musik als ihrer Beeinflussung durch Lehrerinnen und Lehrer, die - bewusst oder unbewusst - eine Wahl des alternativen Faches statt Musik propagierten (ebd., S. 410 und 413f.).

Beide Probleme konnten von der Münsteraner Forschungsgruppe nur konstatiert aber nicht gelöst werden.

Die konkrete Ausprägung der Münsteraner Begleitforschung lässt sich in der Literatur vor allem aus der Arbeit der Friedensschule Münster ablesen, einer Schule in freier Trägerschaft des Bistums. Auch hier wurde für den ersten Jahrgang 1970 ein schulinterner Instrumentalunterricht angeboten; schon ein Jahr später allerdings wurde dieses Angebot aufgrund des Mangels an geeigneten Lehrern und Räumen wieder eingestellt (vgl. ebd.). Zudem wurde das Fach Musik aufgrund der zu hohen Stundenzahl in den Eingangsklassen (bis zu 39 Schülerwochenstunden!) um eine Stunde gekürzt, so dass die „musikpraktische Stunde“ nicht mehr angeboten werden konnte. Insgesamt hatten sich nach zwei Jahren die Ziele, die mit dem musikpraktisch orientierten Unterrichtskonzept verbunden waren, als nicht erreichbar erwiesen. Das besondere Angebot des Musizierens sei von Schülerinnen und Schülern z.T. als „Beschäftigungsstunde ohne Verbindlichkeit“ aufgefasst worden, die Heterogenität der Gruppen habe es nicht erlaubt, den Mangel an Erfahrungen mit Instrumenten, den einzelne Schülerinnen und Schüler zeigten, zu kompensieren. Hier war auch der erhoffte Motivationsschub ausgeblieben - ja, die Motivation bei denjenigen, die nicht ohnehin schon musikalisch aktiv waren, schwand offenbar sogar im Verlauf des fünften Schuljahrs (vgl. ebd.). Alle diese Gründe ließen die Beteiligten von einer Fortsetzung des Instrumentalunterrichts Abstand nehmen. Eine Kompensation erhoffte man sich durch freiwillige Angebote, die als musikpraktische AGs aber weitgehend dem entsprachen, was auch das dreigliedrige Schulsystem außerhalb des Fachunterrichts anbieten konnte (ebd., S. 412).

Neben dem Kernunterricht in den Klassen 5 und 6 bildete sich ab Klasse 7 eine komplexe Wahldifferenzierung für den Fachbereich Kunst/Musik/Gestaltete Sprache: die Schüler wählten aus den Fächern dieses Bereichs ein Langzeitfach mit drei Wochenstunden und zudem Musik oder Kunst als Kurzzeitfach mit einer Wochenstunde, die Wahl sollte anfangs jedes Schuljahr geändert werden können (vgl. Segler 1972), wurde aber dann auf einen Wechsel alle zwei Jahre beschränkt (vgl. Große-Jäger 1972).

In den Jahrgangsstufen 9 und 10 setzte dann ein Kurssystem ein, in dem jeder Schüler 4 Wochenstunden (zwei einstündige Kurse pro Halbjahr) aus dem o. g. Fachbereich zu wählen hatte. Die Thematik der unterschiedlichen Kursthemen sollte sich an den Möglichkeiten der nun bereits stark in ihren Schullaufbahnen differenzierten Gruppen orientieren, d.h. einerseits für Schülerinnen und Schüler gedacht sein, die lediglich den Kernunterricht der Klassen 5 und 6 wahrgenommen hatten, andererseits auch Schülerinnen und Schüler ansprechen, die mit Musik als Langzeitfach in den Stufen 7 und 8 ausgiebig in Kontakt gekommen waren. Insgesamt erhoffte man sich damit eine deutliche Homogenisierung der

Gruppen im Rahmen eines insgesamt sehr differenzierten Schulangebots (ebd., S. 23f.). Große-Jäger sah gerade in diesen Differenzierungsmöglichkeiten die gesamtschulspezifischen Besonderheiten des Musikunterrichts, dessen curriculare Modelle, Begleittests, Zielsetzungen, Inhalte, Methoden und Medien durchaus auch eine allgemeine, auf alle anderen Schularten übertragbare Bedeutung erhalten könnten. Die besondere Organisation des Unterrichts sei der gesamtschulspezifische Vorteil (ebd.). Indem herausgestellt wird, dass interessierten Schülern ein weitaus höheres Maß an Musikunterricht angeboten wird als im herkömmlichen Schulsystem, verschweigt Große-Jäger jedoch, dass im gleichen Maße Schülerinnen und Schüler auch in die Lage versetzt werden, den Musikunterricht in weiten Teilen abzuwählen.

Das gesamtschulspezifische Programm, das an der Friedensschule für das Fach Musik entwickelt wurde, entsprach dem curricularen Erprobungsprozess, den man sich von der Kooperation Universität - Schulversuch erhofft hatte. Die vielfältigen Wahlmöglichkeiten versuchten, einen Weg zu einer Homogenisierung der Lerngruppen zu ebnen, schulinterne Lehrpläne hatten einerseits die Aufgabe, allen Schülerinnen und Schülern die Grundlagen des Faches zu vermitteln und darauf aufbauend ein Angebot nach Maßgabe des jeweiligen Leistungsstandes zu sein. Auffällig ist, dass die organisatorischen Probleme, die die Initiierung des Instrumentalunterrichts in Dortmund und Kierspe begleiteten, auch in Münster auftraten. Welche Bedeutung die Begleitung für die Arbeit in den Modellschulen hatte, stellt Große-Jäger (1971, S. 414) heraus:

Ohne die Hilfen der wissenschaftlichen Begleitung wären neue Planungen wohl nicht möglich, da viele Lehrer der Gesamtschulen zusätzlich zur inhaltlichen Planung von Unterricht durch Organisation, häufige Konferenzen, Probleme der Ganztagschule und durch das immer wieder geforderte Begründen und Korrigieren des Selbstverständnisses dieser Schulform oft bis an die Grenzen der physischen Kräfte beansprucht sind.

Was dies für die Arbeit an den Schulen nach Beendigung der Begleitprogramme bedeutete, lässt sich vor dem Hintergrund der bis heute an dieser Schulform immer wieder neu entwickelten Fach- und Schulprogramme nur erahnen.

3.3 Berichte über problematische musikpädagogische Projekte

Nach der ersten Gründungsphase der späten sechziger und frühen siebziger Jahre finden sich in der musikpädagogischen Sekundärliteratur deutlich weniger „gesamtschulspezifische“ Konzepte, Diskussionsbeiträge oder Arbeits- und Projektbeschreibungen als zuvor. Ob dies an der Beendigung der wissenschaftlichen

Begleituntersuchungen, dem Verebben der ersten Planungseuphorie, d. h. einer Standardisierung einstmals innovativer Ansätze, oder einfach dem nachlassenden Interesse an den Möglichkeiten und Problemen der neugeschaffenen Schulform lag, lässt sich rückblickend nicht klären. Unter den wenigen Publikationen der 70er Jahre, die nicht aus der Perspektive der Vor- oder Mitarbeit der Hochschulen entstanden, fallen vor allem zwei Erfahrungsberichte von Gesamtschullehrern aus Hessen und Baden-Württemberg auf, die aus ihrer Sicht die Probleme des Faches Musik im Rahmen der ersten Gesamtschulmodelle schildern.

Paul G. Vogt resümiert in einem Aufsatz aus dem Jahr 1973 grundlegende Umsetzungsschwierigkeiten musikpädagogischer Modelle an einer Gesamtschule (Vogt 1972, auch 1973). Er kommt dabei zu einem durchaus vernichtenden Urteil über die Umsetzungsmöglichkeiten des zugrundeliegenden Gesamtschulkonzepts. Die genannten Probleme scheinen im Grundsätzlichen zu liegen:

Die fachspezifischen Unterrichtsziele blieben weitgehend unerreicht, weil schon der pädagogische Umgang mit „verhaltensgestörten oder schwierigen Kindern, aber auch mit normalen Kindern aus der sogenannten unterprivilegierten Schicht“ (ebd.) als Voraussetzung für die Erreichung eines sachgerechten fachlichen Arbeitens den beteiligten Lehrerinnen und Lehrern nicht gelang. Offensichtlich hatte die fachorientierte Ausbildung die Pädagogen nicht ausreichend in den Stand versetzt, mit der Klientel dieser Schule angemessen zu arbeiten.

Eine begleitende Hilfe, wie sie die angeführten NRW-Schulen erhalten hatten, wurde nicht bereitgestellt. Die am Ort ansässigen Hochschulen konnten die Curriculumentwicklung und die Evaluation des Unterrichts nicht unterstützen. Lars Ulrich Abraham wurde als ausgewiesener Gesamtschulkenner um Mithilfe gebeten, zu einer Zusammenarbeit kam es aber nicht (ebd.). Über Hospitationen und einzelne Angebote hinaus erhielten die Lehrer offenbar keine Unterstützung.

Vor dem Hintergrund einer fehlenden wissenschaftlichen Begleitung und fehlender Kenntnisse über die Möglichkeiten und Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler waren die Lehrerinnen und Lehrer des Faches gezwungen, ein Curriculum zu entwickeln, das sich an der Theorie gesamtschulspezifischer Musikunterrichtsinhalte (s. o.) orientierte. Die Schülerinnen und Schüler reagierten auf die Unterrichtsangebote dennoch mit „Unwillen“ und „ablehnender, ja feindseliger Haltung gegen das Fach“ (ebd., S. 125).

Der hohe Aufwand in Bezug auf die relativ geringe positive Resonanz zeigte schon bald Wirkung bei den beteiligten Lehrerinnen und Lehrern. Was mit hoher Motivation und dem Wunsch nach innovativem und alternativem pädagogischen Arbeiten begonnen hatte, verschliss sich offenbar an den ausbleibenden Erfolgen und den vielfältigen unterschiedlichen Ansprüchen an die Musiklehrer (ebd., S. 126). Die Frustration und Überlastung der Beteiligten mag auch ein Grund gewesen sein, dass vier der fünf Musiklehrerinnen und -lehrer die Schule 1973 verlas-

sen wollten und der letzte Musiklehrer das Fach nicht mehr unterrichten wollte (ebd., S. 127). Die Überlastung der Lehrer führte letztlich auch zu einer Vernachlässigung des außerunterrichtlichen Musikangebots. In der Frühphase der Schule wurden Arbeitsgemeinschaften zum Orff-Instrumentarium, zum Liedersingen und zum Blockflötenspiel angeboten, eine Beschreibung aus dem Jahr 1981 (Fuchs & Halderbach)³ zeigt, dass sich darüber hinaus keine musikalischen Gruppen (Chor, Schülerorchester, Big Band o. ä.) bildeten.

*

Die zweite umfassende Projektbeschreibung der 70er Jahre, die aus den Reihen der betroffenen Lehrer und Lehrerinnen stammt, schildert die Probleme, die die Arbeit im Fach Musik an einer hessischen (additiven) Gesamtschule begleiteten. Arnold Werner-Jensen (1974, S. 677) versucht zu zeigen,

dass die eigentlichen Hemmnisse, die einem modernen und sinnvollen Konzept entgegenstanden, weniger im Inhaltlichen als in zunehmendem Maße in den äußeren Umständen aller Art auftauchten.

Die Gesamtschule, über die Werner-Jensen berichtete, war bestimmt durch den Einbezug einer sehr großen Grundschule, auf die die drei bekannten Schulformen miteinander verknüpft aufbauten, so dass eine Schuleinheit von über 3000 Schülerinnen und Schülern entstand (ebd.). In den Klassen 5 bis 10 begannen die Fächer Kunst, Musik und Sport mit der Integrationsphase der sich entwickelnden integrierten Gesamtschule. Im Rahmen der damit verbundenen Planungen sollte den Schülerinnen und Schülern Instrumentalunterricht angeboten werden und eine besondere musikalische Förderung in den Klassen 1 bis 4 die Grundlage für eine chancengleiche weitere Ausbildung aller Schülerinnen und Schüler bilden. Bevor dieser Plan umgesetzt werden konnte, wurde der Primarstufenbereich aus der Gesamtschule in zwei abgekoppelte Grundschulen ausgelagert.

Werner-Jensen nennt diese Maßnahme als Ausgangspunkt des nachfolgenden „Abstiegs“ des Musikunterrichts an der Gesamtschule. In den Primarschulen wurde kaum noch Musikunterricht erteilt, so dass der Unterricht ab Klasse 5 auf nichts mehr aufbauen konnte. Offenbar wurden auch die Rahmenumstände des Musikunterrichts in den Klassen 5 bis 10 drastisch verschlechtert, so dass am Tiefpunkt der musikalischen Möglichkeiten die Schule nur noch über drei Fachlehrer für 2400 Schüler verfügte. In der logischen Konsequenz konnte nur noch der Mangel verwaltet werden, d. h. „ein Krisenstab überlegte sich [...] nicht etwa,

³ Diese Beschreibung hätte als Vergleich sicherlich an dieser Stelle ausführlicher analysiert werden können, wenn nicht einige Darstellungen mit einer zweiten Gesamtschule verwoben worden wären, so dass eine eindeutige Zuordnung unmöglich ist. Man muss aber herausstellen, dass 1981 davon gesprochen wird, dass es in Freiburg gelungen sei, „in dem nichtdifferenzierenden Fach Musik einen systematischen Unterricht aufzubauen“ (ebd., S. 16).

wo man vielleicht Musikstunden streichen, sondern umgekehrt: wo man überhaupt noch welche erteilen könnte“ (ebd.).⁴

Die Beschreibung vermischt Unzulänglichkeiten, die an jeder Schulform das Fach negativ beeinflussen müssen, mit gesamtschulspezifischen Ansprüchen, die zu erfüllen sind, will man die Ziele dieser Schulform angemessen vertreten:

Auf eine Primarstufe, die auf den Musikunterricht verzichten zu können glaubt, kann keine Schule des weiterführenden Systems auf Dauer einen angemessenen und ansprechenden Musikunterricht aufbauen.

Kann die Zahl der Fachlehrer das Pflichtstundendeputat eines Faches nicht mehr abdecken, müssen in jeder Schule, gleich welcher Ausprägung, Abstriche an die musikalische Ausbildung, vor allem aber an die zusätzliche Förderung von begabten, schwächeren oder besonders interessierten Schülerinnen und Schülern gemacht werden.

Da viele Gesamtschulen als Schulprinzip eine binnendifferenzierte Ausbildung und Förderung aller Schülerinnen und Schüler versprechen und dafür eine sehr heterogene Schülerschaft und ein vielfältiges und z.T. reformorientiertes Unterrichtsangebot im Ganztagsbereich zusammenzubringen versuchen, macht sich hier ein Mangel an Fachstunden besonders negativ bemerkbar.⁵ Differenzierung und Wahlpflichtangebote können nur auf der Basis einer fundierten Vorbildung Sinn machen (s.o. die Aussagen Große-Jägers).

In den höheren Jahrgängen können die Probleme dahingehend zunehmen, dass aufgrund der unzureichenden allgemeinen Basis eine innere Differenzierung immer weiter auseinanderdriftende Voreinstellungen innerhalb der Lerngruppe mitbedenken muss. Solche Extreme können offenbar kaum noch durch die musikdidaktische Ausbildung vorbereitet werden. Eine Ausrichtung am unteren Drittel, die Werner-Jensen (1974, S. 678) für die höheren Jahrgänge der angesprochenen Gesamtschule konstatiert, muss sich verbieten!

Hofft Vogt in Anknüpfung an seine Beschreibungen noch auf Reaktionen und Hilfe, spricht Werner-Jensen in seinem Aufsatz bereits davon, dass „nennenswerte Konsequenzen“ weder in der Vergangenheit gezogen wurden noch für die Zukunft zu erwarten sind (ebd.). Ob für die konkrete Schule tatsächlich der Missstand weiter verwaltet wurde oder ob wirksame Konsequenzen gezogen wurden,

⁴ Die belastenden Arbeitsumstände bedingen auch heute noch an verschiedenen Schulen ein hohes Maß an Fluktuation in der Lehrerschaft; an einer Gesamtschule im Ruhrgebiet beispielsweise ist es inzwischen über zehn Jahre hinweg nicht gelungen, zu einem ausreichenden und konstanten Kollegenkreis im Fach zu gelangen.

⁵ Vgl. hierzu die Argumentation, die bereits im Jahre 1971 durch Clasen, Ehrenforth und Lindemann auf die Mehrbelastung der Fachlehrer an Gesamtschulen und die notwendigen Konsequenzen verweist (Clasen & Ehrenforth & Lindemann, S. 416).

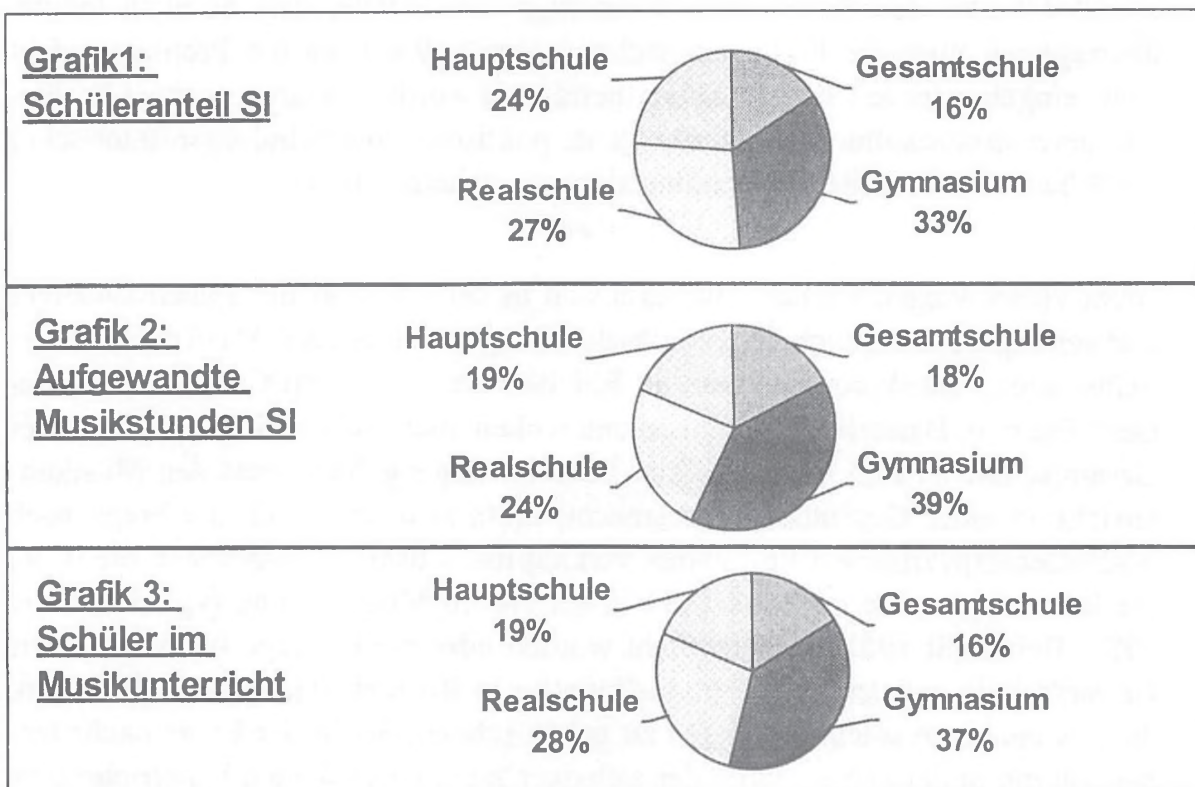
ist heute nicht mehr zu klären; erstaunlich ist, dass ähnlich wie bei der Beschreibung Vogts keine erkennbare Reaktion in der Sekundärliteratur zu finden ist. Steckten hinter den Schilderungen derartige Sonderfälle, dass es nicht lohnte, überregional über die Probleme nachzudenken? Waren es die Probleme nicht wert, eingehender auf ihre Ursachen befragt zu werden? Waren es etwa Probleme, deren (soziokulturelle, anthropogene, politische oder schulorganisatorische) Unlösbarkeit jede weitere Beachtung sinnlos erscheinen ließ?

*

Nicht verschwiegen werden soll, dass sich in der Literatur der späten siebziger und achtziger Jahren auch diverse Beschreibungen gelungener AG-Arbeit, Unterrichtsreihen, Musikprojekte usw. im Rahmen der Schulform Gesamtschule finden.⁶ Die o. g. Darstellungen können und wollen auch nicht den Unterricht an der Gesamtschule an sich widerspiegeln. Mit der Eingangsfrage, was den Musikunterricht an einer Gesamtschule ausmacht, muss sich aber auch die Frage nach gesamtschulspezifischen Problemen verknüpfen. Zustandsskizzen wie die o. g., die Erfahrungen, die im Jahre 1981 in der Neuen Musikzeitung (vgl. Weisbrod 1981; Reinfandt 1981) veröffentlicht wurden oder die Beiträge im Arbeitskreis Gesamtschule auf der 23. Schulmusikwoche in Rostock (Gahntz 1997) zeigen, dass es bis heute solche Probleme zu geben scheint. So ist der Frage nachzugehen, ob die in der ersten Hälfte der siebziger Jahre entwickelten Unterrichtsziele und Modellprojekte und die aus den Gesamtschuldarstellungen in der Sekundärliteratur abgeleiteten Probleme - z. T. durch die unzureichenden Rahmenbedingungen des gesamten Schulsystems, z. T. aber auch gesamtschulspezifisch bedingt aufgrund der besonderen Ziele und Organisationsformen - auch heute noch den Unterricht dieser Schulform charakterisieren.

⁶ Hier nur drei Beispiele: Jenne 1971; o.V. 1981; Segler 1981

4. Rahmenzahlen des Musikunterrichts der Sekundarstufe I in NRW



Vergleicht man die Grafiken 1 und 2, so wird deutlich, dass an Gymnasium und Gesamtschule mehr Musikunterricht erteilt wird, als es die Schülerverteilung erwarten lässt; für die Schülerinnen und Schüler, die zur Hauptschule und Realschule gehen, wird deutlich weniger Musikunterricht bereitgestellt. Dies lässt sich nicht durch Angebote im außerunterrichtlichen musikalischen Bereich begründen, da hier zwar Fachlehrer eingesetzt werden, diese Stunden aber nicht als Fachunterricht ausgewiesen sind. Am besten scheint das Verhältnis Schülerzahl/aufgewandter Musikunterricht am Gymnasium zu sein: für 33% der Schülerinnen und Schüler, die in NRW in der Sekundarstufe I unterrichtet werden, wenden die Gymnasien 39% des im Lande erteilten Musikunterrichts auf. Auch die Gesamtschulen verfügen über mehr Musikunterricht, als es ihr Anteil an der Schülerpopulation der SI erwarten lässt (18% zu 16%). Die Zahlen aus Gesamtschulen und Gymnasien gehen eindeutig zu Lasten der Real- und Hauptschulen. Dass das Fach an diesen Schulformen zwar in gleichem Stundenumfang wie an Gymnasium und Gesamtschule im Verteilungsplan steht, aber im Verhältnis zu den anderen Fächern bei einem grundsätzlich größeren Stundendeputat für Schüler dieser Schulformen einen geringeren Stellenwert besitzt, kann im vorliegenden Vergleich keine Rolle spielen. Eher scheint sich - vor allem in Bezug auf die Hauptschule - zu bestätigen, dass der Ausfall an Musikunterricht aufgrund von

Fachlehrermangel erheblich ist. Sicherlich können aber auch die Gruppengrößen, das Wahlverhalten der Klassen 9/10 (sofern hier Differenzierung angeboten wird) oder die schulinterne Stundenverteilung, die anderen Fächern mehr Priorität einräumt, eine Rolle spielen, d.h. die Bedeutung der politischen Vorgaben, der Akzeptanz unter den Schülern und der innerschulischen Schwerpunktsetzungen lässt sich nicht eindeutig ermitteln. Letztlich ist natürlich auch die Anforderung und Zuweisung von Lehrpersonal als wichtigste Voraussetzung für den Musikunterricht mit zu berücksichtigen. So legen die Grafiken 1 und 2 die Annahme nahe, dass die Möglichkeiten des Faches auf der Basis der verfügbaren Stunden an Gesamtschulen und Gymnasien besser als an Hauptschule und Realschule sind, keineswegs aber die Gesamtschulen über einen höheren Anteil an Musikunterricht verfügen.

Dieses Ergebnis wird bestärkt und differenziert unter Hinzuziehung von Grafik 3. Die Gesamtschule erreicht - im Gegensatz zum Gymnasium - mit dem Mehr an verfügbaren Stunden keineswegs ein Mehr an Schülern der SI. Zwar haben an den beiden Schulformen weniger Schüler Musikunterricht als es die Stundenverteilung zuließe, immerhin erreicht das Gymnasium aber noch einen erheblich größeren Schüleranteil, als es seinem Verhältnis zu den anderen Schulformen aus Grafik 1 entspricht. Nimmt man zum Vergleich die Realschule, so zeigt es sich, dass hier mit einem weitaus geringeren Musikstundenanteil sogar mehr Schülerinnen und Schüler, als es dem Anteil innerhalb der Schulformen entspricht, erreicht werden. Insgesamt zeigen die Grafiken, dass die Schulform Gesamtschule im Verhältnis zu den restlichen drei Schulformen weder über erheblich mehr Musikunterricht verfügt noch erheblich mehr Schülerinnen und Schülern Musikunterricht erteilt.

5. Skizzen zur musikpädagogischen Realität an nordrhein-westfälischen Gesamtschulen

5.1 Zur Durchführung der Gesamtschulbefragung

Vor dem Hintergrund der Zielsetzungen und Konzepte, die der Musikunterricht an den ersten Gesamtschulen zu verfolgen suchte, stellt sich heute, 25 bis 30 Jahre später, die Frage, ob der Schritt von der Modell- zur Regelschule den Wunsch nach einer „besonderen“ Ausprägung des Musikunterrichts umsetzen konnte. Dabei ist auch zu berücksichtigen, dass es offenbar schon in den ersten Jahren des Schulversuchs gewisse Probleme gab, deren Lösungen damals anstanden und

heute abgeschlossen sein sollten.

Die Befragung versuchte in diesem Sinne, die in den ersten Kapiteln dieser Arbeit aufgeworfenen Thesen zu thematisieren. Die bereits aus den Zahlen des Landesamtes für Statistik abgeleiteten äußerlichen Aspekte (Schülerzahlen - Zahlen der Kollegen - Zahlen der Musikgruppen) wurden ergänzt durch Fragen zur Ausstattung des Faches. Personale und materiale Bedingungen werden dabei als Voraussetzung des tatsächlich existierenden Musikunterrichts interpretiert; es ist selbstverständlich, dass hochwertiger Unterricht auch in großen Gruppen, medial begrenzten Räumen oder - schlimmstenfalls - auch ohne Fachraum gelingen kann, solch negative äußere Bedingungen machen aber sicherlich einen durchgehend hochwertigen Unterricht unmöglich.

An diese „Äußerlichkeiten“ schloss sich die Ermittlung des außerunterrichtlichen Musikanteils und des Einbezugs instrumentalpraktischen Unterrichts in die Gesamtschularbeit an. Auch die in den 70er Jahren gewünschten ästhetischen Handlungschancen, die die Gesamtschule bieten kann, wurden hinsichtlich des Wahlpflichtbereichs befragt,⁷ der in den ersten Planungen u. a. auch für die Differenzierung der Leistungsniveaus im Fach und einer möglichst umfangreichen musikalischen Förderung aller Schüler eine Rolle gespielt hat.

Der letzte und umfangreichste Abschnitt der Befragung gab den beteiligten Lehrerinnen und Lehren die Möglichkeit, sich im Rahmen der Fragen nach Lerngruppenheterogenität, Differenzierungsmöglichkeiten und möglicher gesamtschulspezifischer Unterrichtsziele frei zu äußern. Hier wurden die Antworten der verschiedenen Kolleginnen und Kollegen einer Schule sowohl einzeln als auch vor dem Hintergrund der Fachkonferenz zusammengefasst aufgeführt.

Da eine wissenschaftliche Begleitung des Unterrichts natürlich nicht mehr anzutreffen ist, ist die Frage nach der sachgerechten Vorbereitung des Musikunterrichts durch die pädagogische, wissenschaftliche und künstlerische Ausbildung als gegenwärtig einzige Verbindung von Hochschul- und Gesamtschularbeit zu verstehen.

*

Von Anfang an war nicht geplant, alle Gesamtschulen in die Befragung einzubeziehen. Die Gründungsdaten ließen es geraten erscheinen, zwischen Beginn und Ende der ersten „Gesamtschulwelle“ auch die möglichen beteiligten Schulen zu wählen. Dies bedeutete natürlich, dass Gesamtschulen jüngeren Datums nicht in die Untersuchung einbezogen werden konnten. Diejenigen, die erst nach 1990 gegründet wurden, wären zum Zeitpunkt der Untersuchung noch überhaupt nicht

⁷ Die Entwicklung des Bereichs „Darstellen und Gestalten“, der ebenfalls Gegenstand der Befragung war, muss im Rahmen dieser Ausführungen ausgespart bleiben.

bis zum Abitur ausgebaut gewesen. Geht man zudem davon aus, dass in den ersten Jahren noch große Veränderungen eine Schule prägen, wäre der beschriebene Ist-Zustand weniger das Ergebnis der Arbeit als ein Arbeitsstand, der sich bislang noch aus Prognosen begründet.

Darüber hinaus wurde eine Schulauswahl getroffen, die blickpunktartige Vergleiche zulässt und dafür die ersten Modellschulen⁸ und die Schulen, die einen „Schwerpunkt Musik“⁹ für sich reklamieren, eigens berücksichtigt. Eine landesweite statistische Auswertung war schon in der Art der Fragestellung (s. o.) nicht intendiert. Zudem ließ es die geringe Zahl der Schulen, die unter einem bestimmten Aspekt hätten zusammengefasst werden können, nicht ratsam erscheinen, alle beteiligten Schulen in einen Vergleich zu bringen.

Aufgrund aller hier genannten Bedingungen wurden jeweils 50% (insgesamt 48) der ersten „Modellschulen“, der Schulen mit „Schwerpunkt Musik“ und der restlichen Gesamtschulen, die vor 1980 gegründet wurden, angeschrieben. Wiederrum fast 50% (23 Schulen¹⁰) antworteten auf die Befragung. Dies erscheint als akzeptabler Rücklauf, berücksichtigt man, dass ein umfangreicher Fragebogen, der neben der Faktenabfrage auch begründete Statements verlangt, die u.U. in der Fachkonferenz zu diskutieren sind, und der keinerlei „Vergünstigungen“ für die Beantwortung in Aussicht stellen kann, sicherlich nicht zur Teilnahme einlädt.

Die nachfolgenden Betrachtungen sind vor diesem Hintergrund nicht Äußerungen über die Gesamtschule an sich, sondern über Ausprägungen, die innerhalb des Systems Gesamtschule zu erkennen sind. Die beschriebenen Einzelfälle machen allerdings die Möglichkeiten deutlich, die die Gesamtschule kennzeichnen und bestimmen, sowie - selbst wenn man jeden einzelnen Fall als Extremum bezeichnet - den Rahmen, innerhalb dessen musikalische Unterweisung z. Zt. an dieser Schulform erfolgt.

⁸ Gerade Gesamtschulen mit „Geschichte“ können für Kontinuitäten oder Wandel stehen. Hier ist zumindest zu erwarten, dass die geleistete Arbeit in einen begründeten Ist-Zustand eingemündet ist und dieser Zustand damit eine breitere Erfahrungsbasis aufweist.

⁹ Grundlage der Auswahl bildeten u.a. die Hinweise in der Schrift: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hg.) (1998): Zur Situation des Unterrichts im Fach Musik an den allgemeinbildenden Schulen in der Bundesrepublik Deutschland (Bericht der Kultusministerkonferenz vom 10.03.1998), Bonn, S. 159

¹⁰ Ein Fragebogen musste aus der Auswertung genommen werden, da die Art der Beantwortung und die beleidigenden Kommentare auf eine besondere psychische Situation des Kollegen und ein problematisches Verhältnis zum gesamten Ausbildungssystem schließen ließen, letztlich mussten daher alle Antworten in Frage gestellt werden.

5.2 Zu den Befragungsergebnissen

In den befragten Schulen wurden in der SI zwischen 692 und 1300 und in der SII zwischen 81 und 420 Schüler unterrichtet. Die deutlichen Größenunterschiede, über die an späterer Stelle noch zu sprechen ist, differenzieren sich noch, nimmt man das Verhältnis SI-SII-Schülerzahlen hinzu. So gibt beispielsweise Schule 9¹¹ an, bei 1500 Schülern insgesamt über eine Oberstufe von 200 Schülern zu verfügen, bei gleicher Schülerzahl ist die Oberstufe von Schule 6 jedoch mehr als doppelt so groß (420 Schüler). Noch gravierender werden die äußerlichen Unterschiede, die sicherlich auch auf innere Besonderheiten verweisen, nimmt man die prozentuale Relation der SII zur Schulgröße: Schule 7 beispielweise verfügt ohne organisatorische Besonderheiten (z. B. Kooperation in der SII) über eine Oberstufe, die lediglich 9% der Gesamtschülerzahl ausmacht, Schule 10 dagegen über eine Oberstufe, in der 25% der Schüler unterrichtet werden.

Ein so weites Spannungsfeld bedingt bereits Probleme im Vergleich der Schulen: Nur sehr eingeschränkt kann die Arbeit an einer Schule, die z. Zt. - aus welchen Gründen auch immer - nur einen sehr kleinen Teil der eigenen SI-Schüler für die SII qualifiziert oder gewinnt, einer Schule gegenübergestellt werden, deren Oberstufe im Rahmen ihrer Arbeit ein weitaus höheres Gewicht zukommt. Im einzelnen erhalten die Schülerzahlen jedoch ein hohes Maß an Aussagekraft, kombiniert man sie beispielsweise mit der Zahl der Fachkollegen, die an den Schulen arbeiten. So kommen bei der einen Schule (7) auf einen Fachlehrer 523 Schüler, bei einer anderen lediglich 156 (2). Dies bedingt in den Schulen natürlich einen eklatanten Wirkungsunterschied des Faches; offenbar ist der Musikunterricht tatsächlich über die allgemeine Statistik aller Schulen hinaus (s.o.) an der einzelnen Schule alles andere als sichergestellt.

Man kann darüber hinaus nicht davon ausgehen, dass die Zahl der Fachkollegen in jedem Fall Auswirkungen auf die Quantität des Musikunterrichts haben muss.¹² Gerade die Tatsache, dass in Nordrhein-Westfalen in der Vergangenheit Lehrer für bestimmte Fächer bzw. Fächerkombinationen nicht eingestellt wurden, hat mitbedingt, dass das Fach Musik, das hiervon kaum betroffen war, bei den Stellenzuweisungen der Schulen im Aufbau überproportional vertreten war.

Insgesamt scheint allerdings eine Tendenz aus der Befragung ableitbar zu sein: Ohne an dieser Stelle bereits auf mögliche andere musikalische Aktivitäten au-

¹¹ Die beantworteten Fragebogen wurden zur Anonymisierung durchnummeriert.

¹² So verfügt Schule 4 zwar über sieben (!) Fachkollegen, bietet aber keinen Musikunterricht in der SII, in der SI nur für Klassen 5-7 und 9 sowie kaum Angebote im AG-Bereich an, so dass man davon ausgehen kann, dass diese Lehrkräfte stark in anderen Tätigkeiten bzw. im zweiten Fach eingesetzt sind.

ßerhalb des Fachunterrichts einzugehen, die ja durchaus zum Schulleben gerechnet werden müssen und wie Unterricht auch die Arbeit der Musiklehrkräfte binden, kann festgehalten werden, dass eine schwache Personalausstattung eher das Angebot in der SII als in der SI trifft (Schulen 12 und 18 beispielsweise mit einer Relation von 1:373 bzw. 1:380 und jeweils nur einem GK in Stufe 11). Umgekehrt geht gerade eine gut ausgebaute Kursstruktur in der SII (Schule 13: 3 GK, ein LK; Schule 10: 6 Gk) auch mit einer zumindest im Vergleich zu den anderen befragten Schulen durchschnittlichen bis guten Zahl an Lehrkräften einher (1:212 bzw. 1:240). Da man davon ausgehen kann, dass die Schulen zumindest die Pflichtabdeckung anbieten, ist es wahrscheinlich, dass vor allem das Wahlverhalten der Schülerinnen und Schüler dem Zustandekommen von Grundkursen entgegensteht. Ein durchgängiger mehrstündiger Musikunterricht in SI und SII war insgesamt nur bei vier der befragten Schulen zu ermitteln! Die angesprochene Schule 7 (Relation 1:523) verfügt nur über zwei Fachkollegen, ergänzt durch zwei fachfremde Lehrkräfte; dies sichert zwar einen durchgehenden zweistündigen Unterricht in der SI (in der 5.Klasse sogar 4-stündig) in der SII findet dagegen überhaupt kein Musikunterricht statt. Eine andere Schule, die lediglich einen Kollegen für 323 Schüler stellt, kann ebenfalls in der SII kaum Unterricht anbieten (1 GK in 11) und bietet auch in der SI lediglich 5 Stunden (Jg. 5, 6, 10) an.

Diese Ergebnisse stützen die Beobachtungen, die Werner-Jensen, Weisbrod u. a. zu einzelnen Gesamtschulprojekten bereits geäußert haben. Ein sinnvoll aufbauender Musikunterricht ist auf ein mindestens ausreichendes Angebot an Stunden in den jeweils vorangehenden Schulstufen angewiesen; dieses Angebot wiederum lässt sich ohne eine ausreichende Zahl an Fachlehrkräften nicht realisieren. Zwar wäre es zu weit gegriffen, würde man davon sprechen, dass nach Zahl der erteilten Unterrichtsstunden insgesamt eine Mangelverwaltung des Faches vorliegt, aber überblickt man die ungleiche Unterrichtsverteilung zwischen den Schulen, so wird klar, dass die vom Landesamt ermittelten Durchschnittszahlen das unzureichende Musikunterrichtsangebot in einem Teil der Gesamtschulen nicht widerspiegeln. Ein flächendeckender Standard von Unterrichtsstunden und Fachlehrerstellen ist jedenfalls in den Angaben der Einzelschulen nicht erkennbar. Der den ersten Modellprojekten zugrundeliegende Wunsch nach einem Musikunterricht, der bereits nach Maßgabe der zur Verfügung stehenden Stunden und Lehrkräfte über das Angebot des dreigliedrigen Schulsystems hinausgeht, ist heute in der Gesamtschule als Regelschule nicht mehr wiederzufinden.

Die Zahl der Kolleginnen und Kollegen über diese Ergebnisse hinaus in ein aussagekräftiges Verhältnis zum erteilten Unterricht zu bringen, gestaltet sich schwierig, da die Zahl der verfügbaren Stunden u. a. durch Entlastungen eingeschränkt sein könnte und sich im Rahmen einer derartigen Befragung nicht sicher

ermitteln lässt. Festzuhalten ist allerdings, dass nur eine Schule¹³ die „Musiklehrer-Ressourcen“ ungenutzt lässt und deutlich weniger Musikunterricht anbietet, als es die verfügbaren Lehrerstunden¹⁴ ermöglichen. Im Gegenteil bietet fast jede dritte befragte Schule mehr Unterrichtsstunden an, als es die Zahl der Musiklehrkräfte vermuten lässt. Dazu passt auch, dass in den Antworten den ca. 106 vollen Lehrerstellen mit dem Fach Musik über 34 Kolleginnen und Kollegen beigelegt sind, die Musik lediglich fachfremd vertreten und daher bei den oben berechneten Relationen nicht berücksichtigt wurden. So muss man abschließend feststellen, dass unter der Perspektive der Lehrer-Schüler-Relation, nach Maßgabe des erteilten Musikunterrichts und unter Hinzuziehung der Zahl der fachfremden Ergänzungen von einer ausreichenden Zahl von Musiklehrkräften und Musikunterrichtsstunden an Gesamtschulen generell nicht gesprochen werden kann.

*

Im Angebot des Wahlpflichtbereichs, der Schülerinnen und Schülern nach Fachinteressen und Fähigkeiten die Möglichkeit erschließt, ihre individuellen Wünsche und Leistungsniveaus in eine auf ihre Person abgestimmte Schullaufbahn umzusetzen, ist das Fach Musik offenbar kaum vertreten. Lediglich Schule 13, die Musik als „Schwerpunkt“ ausweist, bietet das Fach im ersten und zweiten Wahlpflichtbereich an. Zwei weitere Schulen machen ein Angebot im WP-II-Rahmen, und selbst wenn man annimmt, dass Schulen mit der Differenzierung Musik/Kunst in den Jahrgängen 9/10 auch ein WP-II-Angebot meinen, bleibt dies insgesamt ein relativ dürftiger Anteil des Faches im Wahlpflichtbereich. Zu diesen Äußerlichkeiten lassen sich nur schwer Begründungen finden, dafür aber sind die Auswirkungen zu erahnen:

Die Überlegungen, die beispielsweise Große-Jäger mit den relativ differenzierten Wahlpflichtmöglichkeiten in den ersten Jahrgängen der Münsteraner Friedensschule verband, finden sich in den befragten Gesamtschulen nicht einmal im Ansatz wieder. Musikunterricht als Kernunterricht erhält hier so gut wie keine Möglichkeiten, über die unterrichtsimmanente Differenzierung hinaus durch abgestufte Wahlpflichtangebote unterschiedliche Förderungsmöglichkeiten anzubieten. Dass damit das Problem der Heterogenität innerhalb des Klassenmusikunterrichts bewältigt werden muss und dieses Problem die Kolleginnen und Kollegen offenbar vor nicht geringe Schwierigkeiten stellt, wird an späterer Stelle noch auszuführen sein. Dass die Möglichkeiten der Differenzierung gerade den leistungstärkeren Schülerinnen und Schülern die Gelegenheit gibt, ihre Möglichkeiten adäquat umzusetzen und anspruchsvollere Lernerfolge zu realisieren, zeigt das Angebot der Schule mit außerordentlichem Fachangebot („Schwerpunkt Mu-

¹³ Schule 2 erteilte bei 8 Lehrkräften lediglich 57 Wochenstunden Musikunterricht.

¹⁴ Als Durchschnitt wurden 10 Stunden pro Person und Fach angenommen.

sik“). Hier ist die Ausstattung der Schule mit Musiklehrkräften, Räumen und Medien weitgehend gut, aber nicht als überdurchschnittlich zu bezeichnen,¹⁵ das außerunterrichtliche musikalische Angebot ist mit lediglich zwei AG-Gruppen allerdings - und erstaunlicherweise - außerordentlich begrenzt, Instrumentalunterricht wird überhaupt nicht erteilt (hier wird der Ganztag als Hindernis gesehen [s. u.]). Dennoch zeigt die Arbeit des Faches, die aus einem sehr umfangreichen Kern- und Wahlpflichtunterricht in der SI besteht (48 Klassenstunden in der 6-zügigen Schule, dazu 8 Stunden WP-I und 8 Stunden WP-II), offenbar positive Unterrichtsergebnisse: die Schule kann als einzige aller befragten Schulen einen Leistungskurs in der SII anbieten. Dies stützt einerseits die zitierten Äußerungen zur Bedeutung der Arbeit in der Primarstufe für die Gesamtschule (vgl. Große-Jäger, Werner-Jensen), andererseits die bereits angeführte These zum ersten Komplex: Ein ausreichend erteilter Fachunterricht im Rahmen einer Schulstufe entwickelt die Fähigkeiten und Interessen der Schülerinnen und Schüler am Fach Musik derart, dass der darauf aufbauende Unterricht bessere Arbeitsmöglichkeiten vorfindet und mehr Kinder adäquat zu fördern vermag.

Auch die Schulen 5 und 6 stützen diese Annahme: Mehr noch als in Schule 13 ist bei ihnen das außerunterrichtliche Angebot begrenzt (keine AG-Arbeit), der Fachunterricht der SI verfügt aber - im Vergleich zu den anderen befragten Schulen (s. o.) - über eine gute, wenn nicht sogar überdurchschnittliche Fachstundenzahl. Beide Schulen bieten „Musik“ im WP-II-Bereich an und können in der Oberstufe in 11-13 in drei Grundkursen Musik unterrichten. Einschränkend muss allerdings darauf hingewiesen werden, dass Schule 6 über eine ausgesprochen große Oberstufe verfügt, so dass man hier eigentlich eine noch höhere Zahl an Grundkursen hätte erwarten dürfen. Nimmt man jedoch das Bild weiterer Schulen hinzu (z. B. das Verhältnis von AG-Arbeit und Unterrichtsangeboten in den Schulen 10, 11 und 16 auf der einen Seite, sowie in den Schulen 14 und 23 auf der anderen), so verdichtet sich die Annahme, dass nicht die außerunterrichtlichen Angebote die Entscheidung zur freiwilligen Teilnahme am Fach Musik bestimmen, sondern ein vorhergehender Unterrichtsschwerpunkt, der die Wahlentscheidung (auch schon im WP-II-Bereich, der z. B. in Schule 23, die nur in 5 und 6 Fachunterricht anbietet, nicht angenommen wurde) positiv beeinflusst. Dies entspräche den Überlegungen, die Große-Jäger bereits zu Anfang der 70er Jahre im Rahmen der Arbeit an der Münsteraner Modellschule geäußert hat. Sollte sich dies durch weitere Analysen bestätigen lassen, wäre die Frage nach einer „sinnvollen“ Stundenverteilung zu stellen, die eine Entwicklungsförderung möglichst aller Schüler der SI und SII durch das Fach Musik erreicht.

¹⁵ Die Personalausstattung ist gut (1:212) und die Zahl der Fachräume überdurchschnittlich; als negativ ist zu nennen, dass weder Tonträger noch Fachbücher zur Verfügung stehen.

*

In erster Linie wäre also dafür Sorge zu tragen, dass Fachräume und Medien an allen Schultypen in ausreichendem Maße vorhanden sind, wollte man im Sinne aktueller fachdidaktischer Erkenntnisse die Anschaulichkeit, die mit Hilfe von Medien optimiert wird, überhaupt nutzen. (Schaffrath, Funk-Hennings, Ott & Pape 1982, S. 70)

In der hier zitierten Untersuchung wird den beteiligten Gesamtschulen bescheinigt, dass sie „am besten ausgerüstet“ seien, wenn auch in bezug auf die Pro-Kopf-Bedingungen wiederum am schlechtesten (ebd., S. 52). Dies hängt nahe-
liegenderweise mit der Systemgröße der Schulen zusammen, lässt aber leider keine Aussage über die Verfügbarkeit der Ausstattung für jede einzelne Unterrichtsstunde zu. Auch die vorliegende Befragung kann diese Frage nicht klären.¹⁶ Die Angaben zur Ausstattung (Räumlichkeiten, Instrumentarium, Medien usw.) lassen aber auf sehr unterschiedliche Arbeitsbedingungen schließen, die hier nicht alle benannt werden können. Lediglich einzelne Aspekte seien herausgestellt: Wie soll man sich beispielsweise die Organisation des Musikunterrichts für 1200 Schülerinnen und Schüler an einer Schule vorstellen, die lediglich über einen Fachraum und eine Musikanlage verfügt (Schule 5; genauso Schule 17 mit 847 Schülern)? Oder wieviel Materialbereitstellung durch die Kolleginnen und Kollegen bedarf es an den sechs Schulen, die angaben, sie verfügten über keinen einzigen Tonträger?

Auch das an den Schulen vorhandene Instrumentarium trägt zu einem sehr individuellen Bild bei: Schule 15 beispielsweise verfügt über zwei Klaviere, eine Bratsche, einen Kontrabass, eine Tuba und ein Euphonium, Schule 3 fehlt zwar das gesamte Streichinstrumentarium, dafür existiert ein türkisches Saiteninstrument. Insgesamt sind die Gesamtschulen mit zahlreichen Musikinstrumenten ausgestattet. Ein bis zwei Klaviere, eine Percussionsammlung, Keyboard, Glockenspiel und Xylophon sind bis auf die o.g. Schule überall zu finden, darüber hinaus in fast allen Schulen auch ein Schlagzeug, Gitarre, E-Bass und E-Gitarre, in vielen Schulen auch Blockflöten. Dagegen sind die „klassischen“ Orchesterinstrumente zumeist nicht Bestandteil des Instrumentariums, vor allem das Streichinstrumentarium steht außen vor (75% der Schulen verfügen in dieser Gruppe über keine Instrumente).

*

¹⁶ Es hätte auch eines erheblich höheren Aufwandes bedurft, um festzustellen ob die Verteilung der Ausstattung auf einzelne Räume, die Mobilität der Medien, die Parallelisierung von Musikunterricht über drei oder vier Gruppen hinaus, der mögliche Einbezug weiterer Räume (Computerraum, Aula, Klassenräume usw.), die Überschneidung von Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten etc. zu einem Gesamtbild führen, das die Nutzungsmöglichkeiten ausreichend erscheinen lässt.

Welche Schwerpunkte insgesamt im außerunterrichtlichen musikpraktischen Angebot gesetzt werden und ob sich hier auch Ziele aus den frühen Jahren der Gesamtschulgeschichte wiederfinden, soll der folgende Abschnitt klären. Der dritte Komplex der Befragung folgte der Frage, ob der in den Modellschulen erprobte Einbezug von Instrumentalunterricht bzw. Instrumentalunterweisung in die musikalische Arbeit an Gesamtschulen heute noch praktiziert wird.

Unerwarteterweise gaben lediglich vier der befragten Schulen an, das Erlernen eines Instrumentes als Bestandteil des Musikunterrichts anzubieten.¹⁷ Keine dieser Schulen gehörte zu den ehemaligen Modellschulen. Zwei Schulen gaben an, in bestimmten Stufen „Musikklassen“ gebildet zu haben, in denen Instrumentalunterricht erteilt würde. Eine weitere Schule erteilte Keyboardunterricht in Klasse 11 und die vierte Schule machte keine näheren Angaben über Art und Umfang des Unterrichts. In allen Schulen wurde das Erlernen eines Instruments in Zusammenarbeit mit anderen Institutionen oder Privatmusikerziehern initiiert; dass dies eine besondere Rolle spielt, wird deutlich, wenn man die Schulen hinzunimmt, in denen ein Instrument im Rahmen eines freiwilligen Angebots unterrichtet wird.¹⁸ Bei einer Ausnahme existiert in allen Schulen, in denen Instrumentalunterricht erteilt wird, eine Kooperation mit der örtlichen Musikschule oder anderen Instrumentallehrern, die allerdings bis auf eine Ausnahme von Seiten der Gesamtschulen koordiniert wird. Die in den ersten Projekten beschriebenen Notwendigkeiten und Probleme in der Ausweitung des „klassischen“ Musikunterrichts scheinen sich daher bis heute zu bewahrheiten. Es lässt sich jedoch nicht sagen, ob die fehlende Kooperation und die damit einhergehende Belastung der Schulmusiker das Angebot scheitern lässt, oder ob ein solches „gesamtschulspezifisches“ Angebot heute vielerorts überhaupt nicht mehr zur Disposition steht und damit auch Überlegungen möglicher Kooperationen obsolet sind.

Das Angebot, ein Instrument zu erlernen, steht offenbar auch in einem Zusammenhang mit den musikpraktischen Aktivitäten im Rahmen des Schulalltags.

¹⁷ Der musikpraktische Grundkurs 12 wurde hier nicht berücksichtigt, da er in der SII nicht der Rolle des in den Projekten entwickelten Instrumentalunterrichts der SI entsprechen kann.

¹⁸ Dabei erhöht sich die Zahl der Schulen, die hier aktiv sind, auf acht, was lediglich einem Anteil von einem Drittel der befragten Schulen entspricht. Zudem wurden auch die Schulen in diese Zahl einbezogen, die lediglich zu einem einzigen Instrument ein Angebot machten.

Instrumental- unterricht	Aktive Musikgruppen	Zahl der Auftritte
Ja	Blasorchester, Gitarrenorchester, Flötengruppe, Keyboardgruppe, drei Bands, zwei Chöre	40
Ja	Orchester, Sambaorchester, Brass Connection, Afro-Percussion-Group, Schulchor	??
Ja	Chor, Instrumentalkreis, Band, zwei Bläserprojekte	7
Ja	Rockband, Musiktheater-AG, Streichergruppe	9
Ja	Chor, Big Band, Kammerensemble	5
Nein	Zwei Bands, Gitarrenspielkreis, Singgruppe	2
Ja	Zwei Bands, Türkische Band	4
Ja	Band, Chor	1
Ja	Band, Big Band	5
Nein	Band, Chor ¹⁹	5
Nein	Zwei Bands	2
Nein	Zwei Instrumentalgruppen	??
Nein	Zwei Bands	??
Nein	Band, Chor	2
Nein	Band	4
Nein	Band	1
Nein	Band	2
Nein	Gitarren-AG	1
Nein	Band	2
Nein	Band	3
Nein	/	/
Nein	/	/
Nein	/	/

Tabelle 1: Antworten der einzelnen Schulen zum AG-Bereich

Drei der Schulen gaben an, dass bei ihnen fünf oder mehr Musikgruppen aktiv sind und sich öffentlich präsentieren. Dies ist um so auffälliger, nimmt man die Angaben aller anderen befragten Schulen hinzu, in denen die außerunterrichtli-

¹⁹ Dieser Chor ist lediglich Teil eines örtlichen Kinderchores.

che Musikpraxis bzw. musikalische AG-Arbeit, was die Quantität anbetrifft, eher beschränkt ist. Obwohl dies natürlich nichts über die qualitativen Ergebnisse der schulmusikalischen AG-Arbeit aussagt und keinesfalls als Kritik aufgefasst werden darf, ist die aufgestellte Liste doch Ausdruck einer eher schwach ausgeprägten musikalischen Mitarbeit von Schülerinnen und Schülern.

Die Tabelle zeigt, dass es ganz offenbar Affinitäten zwischen dem Einbezug des Instrumentalunterrichts und der Vielfalt der außerunterrichtlichen Musikpraxis gibt. Dass allerdings über ein Drittel der befragten Schulen, die alle eine Schulgröße von knapp unter bzw. deutlich über 1000 Schüler aufweisen, überhaupt keine musikalischen Angebote oder lediglich eine Musikgruppe²⁰ benennen, wirft auf die außerunterrichtliche musikpraktische Arbeit ein besonderes Licht. Konnten diese mehr als 9000 Kinder und Jugendlichen nicht zur Mitarbeit in weiteren Gruppen motiviert werden? Gab es für weitere Angebote keine Kapazitäten, gab es organisatorische Hemmnisse oder attraktivere Alternativen?

Zur Bedeutung des Ganztags für die außerunterrichtliche Arbeit, der ja im Rahmen der Modellschulen als Erweiterung des schulischen Angebots auch ein gesamtschulspezifisches Argument war, äußerten sich nicht alle Befragten. Aus den Schulen, an denen drei und mehr Musikgruppen existieren, wurden vor allem die organisatorischen Vorzüge genannt: Flexibilität des Zeitplans, Übungsräume und Übungszeiten in der Schule, Finanzierung der Lehrkräfte über den Ganztag und ein „besserer Zugriff [sic!] auf den Freizeitbereich“ der Schülerinnen und Schüler. Anders stellen sich die Aussagen bei den Schulen aus dem letzten Drittel der Tabelle dar; hier verweisen die Kolleginnen und Kollegen auf die schulischen Belastungen, die mit dem Ganztag einhergehen und die Kraft für zusätzliche Aktivitäten begrenzen, für Instrumentalpraxis stehe im Rahmen des Ganztags mit seinen vielfältigen Angeboten und Anforderungen kaum Zeit zur Verfügung. Diese Argumente lassen sich „von außen“ nicht beurteilen, sie zeigen aber, dass die einstmals als Chance angesehene Ausdehnung des Angebots im Rahmen der außerunterrichtlichen Arbeit heute durchaus ambivalent gesehen wird.

In Bezug auf die Bedeutung des Instrumentalunterrichts kann man abschließend festhalten, dass sich der Wunsch nach einer Ausdehnung des musikpraktischen Angebots im Rahmen der einstmals besonderen Angebote der Gesamtschule nicht realisiert hat. Weder ein „selbstverständliches Angebot“ an Instrumentalunterricht noch ein im Verhältnis zum dreigliedrigen Schulsystem außergewöhnlich erscheinendes AG-Angebot lässt sich aus den Antworten der befragten Schulen ableiten. So hat sich auch die von Helmut Segler (1972, S.121) und anderen Gesamtschulbefürwortern geäußerte Hoffnung nicht bewahrheitet, dass die Gesamt-

²⁰ Zudem darf man davon ausgehen, dass ein Band-Angebot kaum mehr als ein halbes Dutzend Schüler erreicht.

schule für besondere Arbeits- und Unterrichtsangebote stehe und damit den Schülerinnen und Schülern eine chancengleiche musikalische Ausbildung ermögliche. Erst weitere Vergleiche mit anderen Schulformen können zeigen, ob die Arbeit am und mit dem Instrument - bzw. der Stimme -, die die hier befragten Gesamtschulen beschreiben, überhaupt dem entspricht, was im dreigliedrigen Schulsystem außerhalb des Fachunterrichts geleistet wird.²¹

*

Im letzten Komplex der Befragung erhielten die Musiklehrerinnen und -lehrer die Gelegenheit, sich zusammenhängend zu den „Besonderheiten“ ihres Musikunterrichts an der Schulform Gesamtschule zu äußern. Um eine gewisse Gemeinsamkeit zu gewährleisten, ohne dirigistisch zu wirken, waren die ersten Fragen an den offensichtlichen Unterschieden zum dreigliedrigen Schulsystem orientiert: Heterogenität der Lerngruppen und die sich daraus ergebenden notwendigen pädagogischen Reaktionen.

Die Heterogenität der Lerngruppen wurde von niemandem in Frage gestellt; erstaunlicherweise gewann aber lediglich eine Antwort dieser gesamtschulspezifischen Besonderheit einen positiven Aspekt ab:

Durch die lebendige Mischung können unterschiedliche Talente die Gesamtgruppe bereichern.

Ansonsten wurden eher problematisierende Beschreibungen abgegeben, die einen hohen Aufwand seitens der jeweiligen Lehrkraft in Bezug auf die Vorbereitung („innere Differenzierung ist zeitliche Vorbereitungsbelastung“) und Durchführung des Unterrichts (Schwierigkeiten einer allgemeinen Motivation - (zu)viel Aufmerksamkeit, die Einzelne benötigen - unterschiedlicher Sprachstand zu extrem – „stark ausgeprägte Kluft“ zwischen Langeweile, Desinteresse und Störungen der einen bei gleichzeitigem Interesse und Motivation der anderen) konstatieren. Immerhin ein Drittel der Statements verweist darauf, dass sich die häufig als Lösung benannte Binnendifferenzierung zu oft „nicht realisieren“ ließe, „in der Praxis Grenzen“ habe, nur „teilweise sinnvoll“ sei oder ganz einfach das „Problem Heterogenität“ aufgrund des Aufwandes nicht lösen könne. Vor dem Hintergrund dieser Aussagen wäre von Seiten der Aus- und Fortbildung eine grundlegende pädagogische Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten und Grenzen der Binnendifferenzierung in der schulischen Praxis sicherlich wünschenswert. Bereits mit der Entscheidung einer Zuordnung des Faches Musik

²¹ Die Frage, was inzwischen außerhalb der Gesamtschule im Sinne der ersten Gesamtschulmodelle geleistet wird, stellt sich aus den Informationen, die der Verfasser aus verschiedenen Gymnasien und Realschulen des Landes hat, in denen den Schülerinnen und Schülern Instrumentalunterricht in Kooperation mit den örtlichen Musikschulen (allerdings nicht als Bestandteil des Schulmusikunterrichts) angeboten wird.

zum Kernbereich war die „innere Differenzierung“ als wichtiges pädagogisches Mittel angeführt worden (Freyhoff 1971, S. 70). Die von Ulrich Günther 1970 in diesem Zusammenhang angemahnte „didaktische Konzeption, die eine größtmögliche innere Differenzierung des Musikunterrichts erlaubt“ (Günther 1970, S. 230), scheint allerdings in der heutigen Praxis (noch) nicht in ausreichendem Maße Anwendung zu finden. Statt dessen geben ebenfalls immerhin ein Drittel der Befragten an, die Themenauswahl am Problem der Heterogenität auszurichten und bestimmte - zumeist als zu „kognitiv“ beurteilte - Inhalte (z. B. Notenlehre) auszusparen. Da man die unterschiedlichen Möglichkeiten und Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler vor allem im Kognitiven sieht, wird der Unterricht - und diese „Ableitung“ und „Lösung“ ist hier nur zu konstatieren, nicht zu diskutieren - vor allem mit musikpraktischen Inhalten gestaltet. Dies wird in den Beschreibungen der praktischen Unterrichtsmöglichkeiten in Bezug auf innere Differenzierung noch deutlicher.

*

Die beschriebenen „Möglichkeiten innerer Differenzierung“ stellen fast alle die instrumentalpraktische Arbeit im Musikunterricht in den Vordergrund. Dabei reichen die Ausgestaltungen vom Percussion-Einsatz über den Keyboardklassensatz hin zum Klassenorchester und dem von Schülern mit Instrumentalkenntnissen begleiteten Klassenchor. Die Begründungen ähneln sich im Grundtenor:

Klassenmusizieren kann alle unterschiedlichen Fähigkeiten einbeziehen.

Beim Klassenmusizieren können die Anspruchsniveaus für einzelne Stimmen sehr unterschiedlich aussehen.

Das Raumproblem, das sich aus Übephasen mit differenzierten Arbeitsaufträgen zwangsläufig ergibt, scheint an einigen Schulen durch die Bereitstellung von speziellen „Übungsräumen“ gelöst zu sein. Die Kolleginnen und Kollegen geben aber auch an, einfach jeden z. Zt. freien Raum mitzubenutzen.

Natürlich verweisen einige Antworten auch auf die Möglichkeit der Gruppenarbeit ohne instrumentalpraktische Aufgabenstellung, dies wird aber neben dem allgemeinen Stichwort „arbeitsteilige Gruppenarbeit“ eher kritisch-distanziert beurteilt:

Gelegentlich kann man Fragen verschiedener Schwierigkeit bearbeiten lassen; oft ist das frustrierend für alle schwächeren Schüler.

Die Aussagen lassen es natürlich nicht zu, eine „Dominanz der Musikpraxis“ in Bezug auf den gesamten Musikunterricht an Gesamtschulen abzuleiten. Es erstaunt aber die Diskrepanz zwischen der keinesfalls überdurchschnittlichen Geltung, die die Musikpraxis in den meisten der befragten Schulen außerhalb des Unterrichts hat, und dem Wert, den ihr die Musiklehrkräfte im Fachunterricht beimessen. Weiterführende Fragestellungen müssten sicherlich klären, in wel-

chem Kontext die Musikpraxis im Fachunterricht angesiedelt ist. Die Funktion, die ihr zugesprochen wird, könnte - gerade unter Berücksichtigung der geäußerten Vorbehalte gegenüber „kognitiven Zugangsweisen“²² zur Musik - einer einseitigen außerfachlichen Indienstnahme Vorschub leisten, und dem wäre im Hinblick auf vergangenen Missbrauch im musischen Kontext entschieden entgegenzutreten. Die Frage nach dem musikpraktischen Unterrichtskontext stellt sich noch drängender, nimmt man die Antworten auf die Frage nach möglichen „spezifischen Zielen“ des Musikunterrichts an Gesamtschulen hinzu.

*

Die Intention, die die Frage nach den „spezifischen Zielen“ des Gesamtschulmusikunterrichts leitete, begründete sich in den Lernzieldiskussionen, die mit den ersten Modellschulen einhergingen (s. o.) und deren Bedeutung für die gegenwärtige Arbeit im Rahmen einer Regelschule eruiert werden sollte. Die zurücklaufenden Statements ließen jedoch kaum einen Bezug zu diesen Lernzieldiskussionen erkennen und statt dessen Überlegungen zur Funktionalisierung des Faches im Rahmen außerfachlicher Erziehungsziele in den Vordergrund treten.

Auf die Frage nach schulformspezifischen Fachlernzielen wurde am häufigsten auf die Notwendigkeit verwiesen, Musik in einen außerfachlichen, persönlichkeitsstärkenden Kontext zu stellen: die Felder „Musik als Lebenshilfe“ bzw. „Musik als Therapie“ wurden mehrfach als Grundlage für Unterrichtslernziele benannt. Diese Ansätze überschneiden sich häufig mit der Bedeutung, die der Musikpraxis auch in den Lernzielen beigemessen wird. Ob als „gemeinsames“ oder „gemeinschaftliches“ Musizieren bezeichnet, wird die Musikpraxis zur Persönlichkeitsstabilisierung misserfolgsorientierter Schülerinnen und Schüler und zum Kennenlernen funktionierender Gruppenstrukturen herangezogen. Diese Funktionalisierung der Musikpraxis für allgemeinpädagogische, z. T. sogar sozialpädagogische Lernziele lässt die o. g. Frage nach den unterrichtlichen Zusammenhängen der Musikpraxis um so begründeter erscheinen.

Neben diesen außermusikalischen Lernzielen wurde von einigen Befragten auch die Öffnung der Schülerinnen und Schüler für die Vielfalt der Musikkulturen benannt. Die in der musikpädagogischen Literatur der späten 60er und frühen 70er Jahre aufgeführten „neuen Lernziele“ (s. o.), die sich mit einem Unterricht in der neuen Schulform umsetzen lassen sollten, werden von niemandem angesprochen; dies muss allerdings nicht heißen, dass sie im Musikunterricht keine Rolle spielen. Wahrscheinlicher ist, dass ihre Selbstverständlichkeit im Rahmen jedweder Schulform eine Nennung allein auf die Gesamtschule bezogen nicht

²² Selbstverständlich ist sowohl die Möglichkeit einer kognitiven Zugangsweise mit wie auch ohne musikpraktische Unterrichtsinhalte gegeben. Hier sei allein auf die Präferenzierung bestimmter Inhalte mit dem Argument „angemessenerer“ Zugangsweisen kritisch verwiesen.

zugelassen hat. Dem entspräche auch, dass fast jedes vierte Statement im Gesamtschulmusikunterricht überhaupt keine schulformspezifischen Lernziele verwirklicht sieht.

So kann man abschließend festhalten, dass die „neuen“ Fachlernziele der ersten Modellschulen von den heutigen Gesamtschulkollegen kaum noch als „gesamtschulspezifisch“ eingeschätzt werden; ob dies an der Annäherung der Lernziele der verschiedenen Schulformen in den vergangenen Jahrzehnten gelegen hat oder an der weitgehenden Akzeptanz und Übernahme der einstmals gesamtschulspezifischen „Innovationen“ durch die gesamte Musikpädagogik, wäre noch zu klären.²³ Daneben sind jedoch durchaus ernstzunehmende Ansätze erkennbar, die der Musikpraxis aus den vermeintlichen Notwendigkeiten der gesamtschulspezifischen Wirklichkeit eine Bedeutung zumessen, die sich weniger an fachlichen Notwendigkeiten als an den besonderen Umständen der Lerngruppen einer Gesamtschule orientiert.

*

Die aus den letzten Abschnitten abgeleiteten Schwerpunktsetzungen und Unterrichtszusammenhänge werden durch die Aussagen zur Lehrerbildung weiter vertieft.

Neben einer Pauschalkritik an der eigenen Ausbildung („Bereitete die Ausbildung richtig auf den Musikunterricht an einer Gesamtschule vor?“ „Nicht die Spur einer Bohne!“ - „Weder Studium noch Referendariat“; „Welche Bereiche vermissen Sie im nachhinein in der Ausbildung?“ „Zu viele, um sie hier darstellen zu können!“ - „Alle in der Praxis relevanten.“) wird immer wieder die fehlende Vorbereitung auf die Notwendigkeit binnendifferenzierten Unterrichtens und die fehlende Handlungskompetenz im Umgang mit heterogenen Lerngruppen bemängelt. Ganz im Sinne der Beschreibungen problematischer Projekte in der Fachliteratur scheinen auch einige der heutigen Gesamtschulmusiklehrerinnen und -lehrer auf die Spezifika der Lerngruppen noch nicht optimal vorbereitet zu sein. Offenbar müsste an dieser Stelle von Seiten der Universitäten und Hochschulen mehr Augenmerk auf die künftige Tätigkeit gelegt werden, ein Punkt, den auch einige Befragte anmahnen, die ihre Ausbildung rückblickend zu sehr auf den Unterrichtsort Gymnasium ausgerichtet sahen („Ausbildung meist im

²³ In diesem Zusammenhang sei auf Karl-Heinz Reinfandt verwiesen, der in seiner Darstellung des Faches in den Gesamtschul-Versuchen in Schleswig-Holstein auch keinen wirklich „gesamtschulspezifischen“ Lehrplaninhalt herausstellen kann: „Es gibt seit 1979 einen ‚Lehrplan Gesamtschulversuche: Musik‘ für die Jahrgänge 7 bis 10 in der Erprobungsfassung. [...] In den Jahrgängen 5/6 wird nach dem Orientierungsstufenplan für das Regelschulwesen unterrichtet. ‚Gesamtschulspezifisch‘ ist der Lehrplan (7 bis 10) lediglich in einigen Formulierungen der Vorbemerkungen. Die Vergleichbarkeit mit dem Regelschulwesen wird allenthalben deutlich.“ (Reinfandt 1981, S. 17)

Gymnasium, kaum Vorbereitung auf GE“ – „3 von 4 Kollegen sind für das Gymnasium ausgebildet worden.“). Dass einige dieser Befragten der Gesamtschule keine spezifischen Lernziele zuordneten, zeigt, in welchem Maße die Unterscheidung in den besonderen Anforderungen der Lerngruppen gesehen wird.

Die zahlenmäßig mit Abstand größte Gruppe (weit über die Hälfte der Lehrerinnen und Lehrer) spricht allerdings vor allem eine inhaltlich unzureichende Vorbereitung auf die musikpraktische Unterrichtsarbeit an. Ob es um das notwendige Arrangieren, die praktischen Kenntnisse im Umgang mit den Instrumenten, die fehlenden Ideen zur Initiierung des Musizierens mit absoluten Anfängern oder die Fähigkeit, aus dem Stand zu einer Liedbegleitung zu kommen geht: in allen diesen Feldern fühlen sich die Befragten unzureichend ausgebildet, was in einer Auswahl der Statements zum Ausdruck kommt:

Studium beantwortet zu wenig die Frage: „Wie führe ich nicht vorgebildete Schüler in möglichst kurzer Zeit im musikpraktischen Bereich zu einem für sie befriedigenden Ergebnis?“

Musizieren im Klassenverband; Musik und Tanz

Musizierpraxis mit ungetübten Kindern und Jugendlichen (Übungsformen, Arrangiertechniken, aber auch Schaffung von Disziplin)

Instrumentalunterricht in Richtung Praxis, nicht nur ‘Beethoven-Sonaten’, sondern auch Improvisation, Liedbegleitung ...

Mehr Fertigkeiten im Bereich: Musizieren mit Nichtinstrumentalisten

Praktischer Umgang mit Instrumenten fehlte

Ausbildung im Band-Spielen, Grundkenntnisse in Gitarre / Schlagzeug / Bass

Seminare für Arrangements schreiben, Liedbegleitung

Kombiniert wird diese Kritik immer wieder auch mit dem Hinweis auf die Notwendigkeit, „populäre Musik“ (gemeint sind hier wohl Zugangsweisen zur Musik der jeweiligen Jugendgeneration) und die neuen Medien und Technologien (Musik im Computer, Musik und Computer) zu thematisieren.

Ob es sich bei den konstatierten Mängeln auch um ein Problem der Stufenlehrausbildung in NRW handelt, ob die Ausbildungskombination SI/SII in gymnasialer Tradition die Gesamtschulanforderungen ausreichend mitberücksichtigen kann, ob ähnliche Defizite auch von den Lehrkräften anderer Schulformen empfunden werden, wäre noch zu diskutieren. Aus der Sicht der Betroffenen steht allerdings die Forderung, die Segler im Jahre 1972 aufstellte, immer noch an (Segler 1972, S. 122):

In einer solchen Schule [Gesamtschule] gewinnen die Musiklehrer ein neues berufliches Selbstverständnis, ihre Ausbildung wird sich verändern müssen.

6. Ausgangslage und Ist-Zustand des Faches Musik in der Schulform Gesamtschule – verpasste Chancen oder erreichte Zielsetzungen?

Die vorliegende Untersuchung versuchte der Frage nachzugehen, welche Möglichkeiten dem Musikunterricht an der Schulform Gesamtschule in den ersten Modellschulen zugestanden wurden und inwieweit diese Möglichkeiten auch heute noch den Musikunterricht in der Regelschulform Gesamtschule bestimmen. Um die Zeitspanne von über 30 Jahren zu verbinden, war es nötig, unterschiedliche Zugangsweisen zu kombinieren und die Einzelaspekte in einer Art Methodenpluralismus zu verknüpfen. Die Gedanken der 60er und 70er Jahre wurden aus den Publikationen der damaligen Zeit abgeleitet und dienten als Basis für eine Fragebogenerhebung zum gegenwärtigen Gesamtschulmusikunterricht in Nordrhein-Westfalen, ergänzt durch Zahlen des Statistischen Landesamtes. Die Ergebnisse dieser Befragung sollten nicht zu Aussagen über „den Unterricht an sich“ führen, sondern Aspekte des Unterrichts aufzeigen, wie er in einer sicherlich großen Spannbreite von Einzelfallerscheinungen heute vorfindlich ist. Dass dabei auch Verknüpfungen und Schwerpunktsetzungen erkennbar sind, dürfte selbstverständlich sein.

Der Vergleich der einstigen „Innovationsansätze“ mit den derzeitigen Unterrichtsumständen einzelner Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen zeigt, dass der Musikunterricht sein Ziel einer allgemeinen, chancengleichen und gerechten Ausbildung der Schülerinnen und Schüler jedweder sozialer Herkunft und jedweden Bildungsniveaus an einem großen Teil der befragten Schulen offenbar nicht adäquat umsetzen kann. Dies liegt an sechs Negativa, die sich aus der Diskrepanz zwischen einstigen Wünschen und heutiger Unterrichtsrealität ableiten:

Die Ausstattung mit Fachlehrkräften und Unterrichtsstunden liegt in Nordrhein-Westfalen, auch wenn der landesweite Durchschnitt dies nicht vermuten lässt, an einer nicht unerheblichen Zahl der Schulen deutlich unter einem akzeptablen Mindeststandard. Intensivierter Musikunterricht, wie er in den ersten Modellschulen noch erprobt wurde, lässt sich so nicht umsetzen. Auch die Arbeit in heterogenen Lerngruppen wird dadurch auf Kosten aller Schülergruppen erheblich erschwert.

Eine Wahlpflichtdifferenzierung, die den unterschiedlichen Voraussetzungen der Schüler folgt, wird heute nur noch sehr eingeschränkt angeboten. Eine Förderung interessierter Schülerinnen und Schüler wird hier vernachlässigt.

Die an den ersten Modellschulen des Landes entwickelten Konzepte des Instrumentalunterrichts spielen in fast allen befragten Gesamtschulen keine Rolle mehr. Das einstige Ziel, die Schülerinnen und Schüler, die dies wünschen, in

Kontakt mit einem selbstgewählten Instrument zu bringen, wird heute offenbar kaum noch verfolgt.

Die Musikpraxis außerhalb des Fachunterrichts spielt an den meisten Gesamtschulen des Landes keine erkennbar außergewöhnliche Rolle. Lediglich dort, wo auch die Möglichkeit besteht, ein Instrument zu erlernen, ist eine umfangreiche AG-Arbeit zu verzeichnen. Dass Tausende von Schülern außerhalb des Unterrichts keine Angebote zum Musikmachen erhalten oder annehmen, muss als grundlegendes Defizit gelten. Dabei sehen die Kollegen den Ganztag für die musikalische Arbeit in der Schule ambivalent, er begrenzt aber auf jeden Fall außerschulische musikalische Möglichkeiten.

Die Musikpraxis im Fachunterricht nutzen die Kollegen, um die Probleme, die sie mit der Heterogenität der Lerngruppen verbinden, zu bewältigen. Dabei werden Lernziele verfolgt, die durchaus sozialpädagogische bis therapeutische Funktion zu haben scheinen. So scheint es, dass sich Merkmale des Unterrichts vor allem an der Bedeutung der Musikpraxis im Unterricht festmachen ließen und diese besondere Bedeutung wiederum eine Reaktion auf die Bedingungen der Lerngruppen im Kernunterricht der Gesamtschule ist.

Neben den Problemen, die sich aus den unzureichenden äußeren Ressourcen des Faches und der besonderen Schülerklientel ableiten, konstatieren die Befragten selber auch Probleme, die aus ihrer Ausbildung resultieren. Rückblickend wünschen sich die befragten Kolleginnen und Kollegen Ausbildungsinhalte, die den von ihnen geschilderten Arbeitsbedingungen und -problemen Rechnung tragen, letztlich also eine Ausbildung, die sich aus den schulformspezifischen Besonderheiten ableitet.

Ob die hier angestellte Retrospektive hilft, weiterführende Ansätze für die Zukunft des Musikunterrichts an der Gesamtschule zu finden und damit auch die hier konstatierten Mängel und Probleme zu reduzieren, lässt sich abschließend natürlich nicht sagen. Es ist nach Maßgabe der augenblicklichen gesamtgesellschaftlichen Lage sicherlich nicht zu erwarten, dass die politischen Vorgaben für den Musikunterricht an Gesamtschulen grundlegend verbessert werden. In einer solchen Verbesserung müsste kein schulformspezifischer Zugang zur Musik begründet sein, allein der für die Schulform Gesamtschule bestmögliche Zugang zur Musik wäre sicherlich für alle Beteiligten Zielsetzung genug. Ob jedoch die Rückkehr zu den einstigen positiven Ansätzen möglich ist, bleibt fraglich. Sicherlich wäre es in der heutigen Situation an vielen Gesamtschulen des Landes NRW aber nur folgerichtig, die mit der Entstehung dieser Schulform verbundenen sinnvollen und vielversprechenden musikpädagogischen Überlegungen als weiterhin offen oder aber historisch endgültig unerreicht zu bezeichnen.

Literatur

- Abegg, W. (1975): Instrumental-Unterricht an Gesamtschulen. Ein Dortmunder Forschungsprojekt. In: Musik und Bildung Nr. 7, S. 432f.
- Aurin, K. & Wollenweber, H. (Hg.) (1997): Schulpolitik im Widerstreit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Bielefeld, V. (1996): „Schule neu denken“ - was kann ein neues Lehrplanwerk dazu beitragen? In: Röken, G. (Hg.): Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Die Reform geht weiter. Essen: NDS, Neue-Dt.-Schule-Verl.-Ges., S. 64ff.
- Breukelgen, M. (1980): Sozialpädagogik in der Gesamtschule am Beispiel: Projekt Jahrgangsfeier. In: Musik und Kommunikation Nr. 4, S. 12ff.
- Breukelgen, M. (1979): Sozialtherapeutische Gruppenarbeit mit Musik und Rollenspiel in einer integrierten Gesamtschule. In: Musik und Kommunikation Nr. 3, S. 17ff.
- Bühlow/Hopf, W. & Nagel, K. & Preuss-Lausitz, U. (1972): Gesamtschule zwischen Schulversuch und Strukturreform. Weinheim
- Clasen, S. & Ehrenforth, K. H. & Lindemann, D. (1971): Musikunterricht im Gesamtschulprojekt Hamburg-Steilshoop. In: Musik und Bildung Jg. 3, Nr. 9, S.415ff.
- Deutscher Bildungsrat (Hg.) (1969): Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen. Empfehlungen der Bildungskommission. Stuttgart
- Edelhoff, Ch. & Mittelberg, E. (Hg.) (1979): Kritische Stichwörter zur Gesamtschule. München
- Freyhoff, U. (1971): Zur Wissenschaftlichen Begleitung von Schulversuchen mit Gesamtschulen. In: Gundlach (1971), S.66ff.
- Frommberger, H. & Rolff, H.-G. (1968): Pädagogisches Planspiel: Gesamtschule. Braunschweig
- Fuchs, M. & Halderbach, E. (1981/82): Eher eine Gesamtschul-Diaspora. In: NMZ Nr.6, Dez./Jan., S. 16f.
- Furck, C.-L. (1971): Gesamtschule - Schule von morgen? In: Musik und Bildung Jg. 3, Nr. 9, S. 393ff.
- Gahntz, D. (1996): Gesamtschulen. In: Zimmerschied, D. (Hg.): „Werte-Wandel“. Musikunterricht in neuer Orientierung. Kongreßbericht der 21. Bundesschulmusikwoche Rostock 1996. Mainz, S. 232
- Große-Jäger, H. (1970): Untersuchungen zum Fach Musik an der Friedensschule. In: Regenbrecht & Dikow, S. 117ff.
- Große-Jäger, H. (1971): Musik in einer Gesamtschule. In: Musik und Bildung Jg. 3, Nr. 9, S. 409ff.
- Große-Jäger, H. (1973): Zur Differenzierung des Musikunterrichts in der Gesamtschule. In: Kraus, E. (Hg.): Musik in Schule und Gesellschaft. Vorträge der neunten Bundesschulmusikwoche Kassel 1972. Mainz. S. 12ff.; ebenfalls abgedruckt in:

Musik und Bildung Jg. 5, Nr. 6, S. 302ff.

- Grube, L. (1979) Musikunterricht in der Gesamtschule. In: Edelhoff, Ch. & Mittelberg, E. (Hg.): Kritische Stichwörter zur Gesamtschule. München, S. 150ff.
- Grunow, K. P. & Luttmann, P. H. (1979): Musik als ein Medium schulischer Sozialarbeit im freizeitpädagogischen Bereich. In: Musik und Kommunikation Nr. 3, S. 21ff.
- Gundlach, W. (1973): Musikschule und allgemeinbildende Schule - Ein Beitrag zur Diskussion zwischen den Institutionen. In: Musik und Bildung Jg. 5, Nr. 6, S. 311ff.
- Gundlach, W. & Kohlmann, W. (1971): Musikunterricht an Gesamtschulen - Praxis und Wissenschaftliche Begleitung. In: Musik und Bildung Jg. 3, Nr. 9, S. 403ff.
- Gundlach, W. (Hg.) (1971): Musikunterricht an Gesamtschulen. Analysen - Berichte - Materialien. Stuttgart
- Haehnel, G. (1996): Musik als 'Hauptfach'. 10 Jahre Schulversuch Musik an der Gesamtschule Essen Mitte. In: Musik und Bildung Jg. 28, Nr. 4, S. 32ff.
- Günther, U. (1970): Musikunterricht in der Gesamtschule - Prinzipien, Ziele, Aufgaben. In: Kraus, E.: Bildungsziele und Bildungsinhalte des Faches Musik. Vorträge der achten Bundesschulmusikwoche Saarbrücken 1970. Mainz, S. 222ff.
- Günther, U. (1971): Thesen zum Musikunterricht in der Gesamtschule. In: Gundlach, S. 79ff.
- Hitpaß, J. (1973): Zwischenbilanz der Bildungsreform, Bottrop
- Hopf, H. (1972): Gesamtschule und Musikschule. In: Segler, H. (Hg.): Musik und Musikunterricht in der Gesamtschule. Weinheim, S. 281ff.
- Jakoby, R. (1970): Das Problem der Differenzierung auf der Studienstufe. In: Musik und Bildung, Jg. 2, Nr. 6, S. 266ff.
- Jenne, M. (1971): Musikunterricht in der Gesamtschule. In: Gundlach, (Hg.) (1971), S. 32ff., auch abgedruckt in: Musik und Bildung Jg. 3, Nr. 9, S. 419ff.
- Keim, W. (1996): Gesamtschule '96 - eine Standortbestimmung. In: Pädagogik und Schulalltag Jg. 51, Nr. 2, S.145ff.
- Kohlmann, W. (1977): Musikunterricht an einer Gesamtschule. Grafische Zeichen - erkunden und realisieren (Unterricht in Dokumenten. Beiheft zum Film). Stuttgart
- Lemmermann, H. (1977): Musikunterricht: Hinweise, Bemerkungen, Erfahrungen, Anregungen. Bad Heilbrunn/Obb.
- Lukesch, H. & Schuppe, H. & Dreher, E. & Haenisch, H. & Klaghofer, R. (1979): Gesamtschule und dreigliedriges Schulsystem in Nordrhein-Westfalen - Chancengleichheit und Offenheit der Bildungswege. Paderborn
- Mastmann, H. (1969): 600 Teilnehmer bei der Pädagogischen Tagung der Gemeinnützigen Gesellschaft Gesamtschule in Berlin. In: Gesamtschule, H. 2, S. 5
- Müller, F. (1979): Musikalische Gruppenimprovisation im Freizeitbereich der Gesamtschule. Ein Erfahrungsbericht. In: Musik und Kommunikation Nr. 3, S. 24ff.

- o.V. (1981): Weniger Schulangst, mehr Erfolgszuversicht. In: Neue Musikzeitung, Apr./Mai, S. 50
- Preuß-Lausitz, U. & Nagel, K. & Hopf, W. (1970): Erwartungen der Gesamtschulen an wissenschaftliche Begleitung und Beratung. In: Gesamtschulen- Informationsdienst, H. 3, S. 35ff.
- Regenbrecht, A. & Dikow, J. (Hg.) (1970): Friedensschule - Programm einer Gesamtschule. Rahmenrichtlinien, Forschungsprogramm und Planungsbericht. München
- Reinfandt, K.-H. (1981): Die Leistungsfähigkeit unter Beweis gestellt. In: Neue Musikzeitung, Nr. 5, S. 17f.
- Rössner, L. (1972): Sozialwissenschaftliche Grundlagen. In: Segler (1972), S. 15ff.
- Sander, Th. & Rolff, H.-G. & Winkler, G. (1967): Die Demokratische Leistungsschule. Zur Begründung und Beschreibung der differenzierten Gesamtschule. Berlin
- Schaffrath, H. & Funk-Hennigs, E. & Ott, T. & Pape, W. (1982): Studie zur Situation des Musikunterrichts und der Musiklehrer an allgemeinbildenden Schulen der Bundesrepublik Deutschland und West-Berlins, Mainz
- Segler, H. (Hg.) (1972): Musik und Musikunterricht in der Gesamtschule, Weinheim
- Segler, H. (1981): Viel Freiraum anstelle von Lernbefehlen. In: Neue Musikzeitung, Nr. 2, Apr./Mai, S. 58
- Skuplik, A. (1971) Gesamtschule Münster: Aspekte eines schülergerechten Musikunterrichtes und der Versuch seiner Verwirklichung an der Friedensschule Münster. In: Bechert, G. (Hg.): Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen. Weinheim, S. 219ff.
- Stubenrauch, H. (1972): Die Gesamtschule im Widerspruch des Systems, München
- Vogt, P.G. (1972): Ein Bericht aus der Praxis. In: Kraus, E. (Hg.): Musik in Schule und Gesellschaft. Vorträge der neunten Bundesschulmusikwoche Kassel 1972. Mainz, S. 30ff.; ebenfalls abgedruckt in: Musik und Bildung Jg. 5, Nr. 3, S. 124ff.
- Weisbrod, F. (1981): Zwar Regelschule, aber nicht die Regel. In: NMZ, Nr. 2, Apr./Mai, S. 59ff.
- Werner-Jensen, A. (1974): Musikunterricht auf dem Weg zur Gesamtschule. In: Musik und Bildung, Jg. 6, Nr. 12, S. 677ff.

Dr. Michael Schenk
 Laurentiusstr. 22
 59597 Erwitte

Zur Funktion ästhetischer Produkte bei der produktionsdidaktischen Gestaltung musikalischer Erfahrungssituationen

Einleitung

Die Absicht dieses Forschungsbeitrags ist es, in didaktischer Perspektive eine theoretische Beschreibung von Situationen zu liefern, in denen SchülerInnen Musik produzieren. Mit „Produzieren“ ist im Folgenden eine „Tateinheit“ von Komposition (im weitesten Sinne) und Realisation gemeint. Zum Beispiel können Schüler einen Klassensong komponieren, dichten, singen, spielen und tanzen, Strukturen, Formeln, Geschichten oder Mythen aus anderen Fächern vertonen, Stücke für das Klassenorchester oder die Bigband, Musicals, Performances, rhythmische Grooves oder Stücke akustischer Kunst erstellen. Bei der theoretischen Beschreibung geht es besonders darum, zwei Erfahrungen zu erfassen, die sich aus der Schulpraxis ergeben haben und die in dieser Kombination bisher keine produktionsdidaktische Konzeption zusammenbringt: Erstens, dass die (Eigen-) Produktion von Musik besonders dann erfolgversprechend ist, wenn sie auf Ergebnisse bzw. *Produkte* zielt, und zwar auf *attraktive* bzw. *ästhetische* Produkte, und zweitens, dass es durchaus aussichtsreich ist, dass SchülerInnen solch attraktive Produkte gelingen! Wenn Letzteres stimmt, dann könnte das sogar bedeuten, dass selbst komponierte und realisierte Musikstücke gute Aussichten haben, attraktiver zu sein als reproduzierte Werke aus der Literatur – zumindest für die beteiligten SchülerInnen, um deren ästhetische Erfahrung (und damit Bildung) es in der Musikpädagogik schließlich gehen soll (vgl. Kaiser 1998a). Diese Erfahrung aus der Unterrichtspraxis wird mit einem *relationalen* Begriff von ästhetischer Praxis theoretisch beschreibbar.

Warum eine theoretische Beschreibung? Um eine Sichtweise bzw. Beschreibung für produktionsdidaktisch gestaltete Situationen zu gewinnen, die die konkreten Erfahrungen einzelner MusikpädagogInnen verständlich und nachvollziehbar macht, zugleich aber auch kommunizierbar und damit kritisierbar. Musikpädago-

gisch relevant erscheinen diese Überlegungen zur Produktionsdidaktik vor allem vor dem Hintergrund einer Bildungstheorie, der zufolge musikalisch-ästhetische Erfahrungen musikalisch-ästhetisch bildend sind. Denn sofern dies stimmt, und sofern zu zeigen ist, dass Produktionsdidaktik im Musikunterricht besonders geeignet ist, um SchülerInnen diese Erfahrungen zu ermöglichen, müsste das weitreichende Konsequenzen für die Gestaltung von Musikunterricht haben. Das Produzieren von Musik könnte dann im Vordergrund stehen. Aber auch für Produktionsdidaktik im bisherigen Rahmen verspricht eine theoretische Beschreibung Orientierungshilfen, mit denen ästhetische Erfahrungssituationen aussichtsreicher gestaltet werden können.

Warum diese theoretische Beschreibung? Die gewählte philosophisch-pragmatische Methode integriert sprachanalytische und phänomenologisch-hermeneutische Verfahren. Sie leitet wesentliche Strukturmerkmale ästhetischer Praxis (und daraus hervorgehender Erfahrungen) aus Situationsbeschreibungen ab, die z.B. in Form ästhetischer Kritiken, Gespräche und Reflexionen vorliegen. Sie gründet letztlich in den Situationsbeschreibungen vieler Menschen, die ihrerseits aus der Teilnehmerperspektive sich selbst, Phänomene und kommunikative Interaktionen wahrnehmen und beschreiben. Diese Perspektive mit ihr entsprechenden begrifflichen Unterscheidungen entspricht grundsätzlich genau der von Lehrern und Schülern in Unterrichtssituationen. Damit rücken solche Situationsaspekte in den Focus der spezifisch musikpädagogischen Reflexion, die für musikdidaktisch Handelnde relevant sind.

Der vorliegende Beitrag fokussiert einen Aspekt aus einer umfassenderen Untersuchung zu „Produktionsdidaktik und Musikunterricht“ (Wallbaum 2000), nämlich die Funktion ästhetischer Produkte bei der produktionsdidaktischen Gestaltung musikalischer Erfahrungssituationen. Und zwar geht es um eine zusammenfassende Vorführung des argumentativen Zusammenhangs, bei der zugleich neue Literatur zum Thema eingearbeitet und zwei Einwände aufgegriffen werden, die gegen den relationalen Begriff ästhetischer Praxis und Erfahrung vorgebracht wurden (siehe unten 2.2).

Im Rahmen dieses Beitrags können unmöglich alle Implikationen der hier gewählten philosophisch-pragmatischen Forschungsmethode (im Unterschied etwa zu soziologischen oder psychologischen Methoden) thematisiert werden. Die komplexen, auf die musikpädagogische Geschichte sowie gegenwärtige und zukünftige Praxis bezogenen Zusammenhänge, die sich im Horizont der gewählten Methode ergeben, können nicht in der erforderlichen Breite thematisiert werden. Daher werden einige diesbezügliche Fragen und Gesichtspunkte lediglich – in unvermeidlicher Unvollständigkeit – angedeutet, um einer möglichst genauen Darstellung begrifflich-theoretischer Zusammenhänge den nötigen Raum geben zu können.

Die These, um die es im Folgenden gehen soll, lautet: Die ästhetische Qualität (Attraktivität, Gelungenheit) eines herzustellenden Produkts sollte von Beginn des Produktionsprozesses an besonders beachtet werden, weil dies die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass SchülerInnen ästhetische Erfahrungen machen.

Was genau mit ästhetischer Qualität gemeint ist, wird im weiteren Verlauf erläutert. Zunächst soll deutlich werden, wie sich auf der Basis eines relationalen Modells ästhetischer Praxis die Funktion ästhetischer Produkte beschreiben lässt. Mit *ästhetischer Praxis* ist ein Komplex von Handlungsweisen gemeint, der durch das spezifisch ästhetische Interesse an erfüllten Wahrnehmungsvollzügen bestimmt ist, der aber über die Situation der wahrnehmenden Begegnung von ästhetisch eingestelltem Subjekt und Objekt hinaus auch die kommunikative Verständigung über die Attraktivität oder Gelungenheit des Objekts oder Produkts einschließt. Diese Verständigung kann in einsamer ästhetischer Praxis auch als Selbstverständigung stattfinden.¹ Aus dieser Beschreibung ästhetischer Praxis ergeben sich schließlich Funktionen ästhetischer Produkte bei der produktionsdidaktischen Gestaltung von ästhetischen Erfahrungssituationen wie von selbst.

1. Eine Voraussetzung

Eine wesentliche Voraussetzung der folgenden Überlegungen ist, wie einleitend erwähnt, dass es bei der produktionsdidaktischen Gestaltung von Lehr-Lern- bzw. Bildungssituationen primär darum gehen soll, Schülern das Machen ästhetischer Erfahrungen zu ermöglichen.² Allein *diesem* Ziel musikpädagogischen Handelns gelten die folgenden Überlegungen.³ Die Frage zum Beispiel, ob En-

¹ Vgl. zu diesem Sprachgebrauch auch Seel 1993. Kleimann 2000 spricht stattdessen von *ästhetischer Welterschließung*. Die Gründe für eine Zurückweisung der Rede von „ästhetisch“ oder „Ästhetik“, wie Elliott 1995 und Regelski 2000 sie zugunsten einer „praxialen“ Theorie der Musikerziehung vornehmen, werden mit diesem Begriff von ästhetischer Praxis und Erfahrung obsolet.

² Ob die Vorrangigkeit ästhetischer Erfahrungen musikalischen Lernprozessen dienen soll, wie Kaiser (1996 u. 2000) sie beschreibt, ob sie musikalischer Bildung dienen soll, wie Seel 1993 oder Rolle 1999 sie anlegt (vgl. dazu auch Vogt 1999), ist für die vorliegenden Überlegungen nicht relevant. Hingewiesen sei außerdem auf die Möglichkeit, ästhetische Erfahrungen nicht nur als allgemeindidaktisches Kriterium aufzufassen, sondern außerdem als spezifischen Gegenstand der Fachdidaktik von Schulfächern, die wie Musik ästhetische Praxen zum Gegenstand haben.

³ Unbertücksichtigt bleiben damit moralische, instrumentelle und theoretische Erfahrungen. Zur philosophischen Unterscheidung dieser Erfahrungs-Modi vgl. Seel 1985 und 1991, Rolle 1999

kulturation und in *welche* musikalische Kultur gegebenenfalls eingeführt werden soll, bleibt damit für den vorliegenden Beitrag ausgeklammert. Hier geht es ausschließlich um die Frage, ob und wie SchülerInnen auf dem Wege der eigenen Musikproduktion ästhetische Erfahrungen ermöglicht werden.

Trotz dieser einschränkenden Voraussetzung gäbe es noch grundsätzlich verschiedene Funktionen, die einem ästhetischen Produkt zugedacht werden könnten; sie hängen von der ästhetischen Theorie ab, die dem musikpädagogischen Handeln zugrunde liegt. Wenn – um nur zwei Beispiele zu nennen – ästhetische Erfahrungen notwendig an die Wahrnehmung von *Kunstwerken* gebunden werden, dann hat es wenig Sinn, von SchülerInnen die Herstellung in diesem Sinne attraktiver Produkte zu erwarten. Dann kann es allenfalls darum gehen, dass sich in Produkten von SchülerInnen die richtige Anwendung ausgewählter Kompositionsregeln zeigt (Motivbearbeitung, Stimmführung u. a.).⁴ Wenn dagegen ästhetische Erfahrungen ausschließlich an subjektiv-private Wahrnehmungen in sogenannten „offenen Prozessen“ ohne intersubjektive Bezugnahme auf irgendwelche Objekte gebunden werden, dann gibt es kein anderes Kriterium mehr für die Einrichtung ästhetischer Erfahrungssituationen, als dass sie möglichst offen sein sollen.⁵ Ästhetische Produkte verlieren dann jegliche Funktion. Doch hier soll weder die Plausibilität der verschiedenen ästhetischen Theorien erörtert werden, noch sollen damit jeweils verbundene unterschiedliche produktionsdidaktische Konzeptionen untersucht werden.⁶ Hier geht es zunächst um die Beschreibung der Funktion ästhetischer Produkte im Sinne einer relationalen Theorie ästhetischer Praxis.

und Kleimann 2000. Eine entsprechende Untersuchung zu verschiedenen in der Musikpädagogik gängigen Begriffen musikalischer Erfahrung vgl. Wallbaum 1998.

⁴ Vgl. in diesem Sinne z.B. Gieselers Darstellung einer Musikdidaktik in der Nachfolge von Adornos Ästhetik. (1986) Speziell produktionsdidaktische Konzepte im Sinne einer Kunstwerkorientierung finden sich z.B. in Longardt 1968, Koerppen 1980, Richter 1992.

⁵ Vgl. in diesem Sinne Meyer-Denkman 1970, Nimczik 1991.

⁶ Historisch-systematische Untersuchungen zu musikpädagogischen Konzeptionen vgl. Wallbaum 1995 u. 2000, S. 41-198

2. Funktionen des Produkts in ästhetischer Praxis

2.1 Was ist mit „Produkt“ gemeint?

In der Musikpädagogik werden bekanntlich nicht selten Prozessorientierung und Produktorientierung gegeneinander ausgespielt.⁷ Dabei wird gemeinhin produktorientierte Didaktik mit einer kunstwerkabhängigen und prozessorientierte Didaktik mit einer subjektabhängigen ästhetischen Theorie assoziiert. Diese scheinbare Alternative „Prozess- oder Produktorientierung“ erweist sich bei genauerem Hinsehen jedoch als nicht haltbar. Denn *jeder* musikalische Prozess erlaubt es uns Menschen, uns auf ein Wahrgenommenes zu beziehen. Und das, worauf sich mehrere Menschen als Gegenstand ihrer Wahrnehmung einigen können (oder nach Überzeugung eines einsam Wahrnehmenden einigen können müssten), nennen wir ein Objekt bzw. Produkt. *Objekt* kann alles sein; ein Bachgeriesel oder eine Bach-Gigue. Zur Abgrenzung von Naturphänomenen reserviere ich die Rede vom *Produkt* für Artefakte.

Prozess und Produkt bezeichnen also keine Alternative, sondern verschiedene Aspekte ästhetischer Praxis: Zum einen ästhetische Wahrnehmungs- und Verständigungshandlungen⁸, zum anderen deren Gegenstand. Mit ästhetischen Produkten sind also nicht nur Kunstwerke gemeint, sondern ebenso z.B. ein Song, ein Percussion-Stück, eine Chor-, Orchester- oder Bigband-Musik, ein Musical, eine Performance, Improvisation oder künstlerische Aktion, eine Collage mit Harddisc-Recording oder Sequenzer oder eine Installation – auch in der Schule.

⁷ Zum Beispiel schreibt Knolle (1999, S. 299) weitgehend in Übereinstimmung mit den vorliegenden Überlegungen: „Die Teilnehmer solcher Arbeit müssen sich über die Bewertung dessen, was sie erarbeitet haben, jeweils verständigen; diese Prozesse erachte ich als das eigentlich qualifizierende Moment. Das Ergebnis, das Produkt, ist für die Schüler die Zielgerade. Das soll man auch nicht gering schätzen, aber eigentlich ist es der Weg, der hier pädagogisch von Bedeutung ist.“ Ich möchte in diesem Beitrag zeigen, dass das Ziel sozusagen ein Teil des ganzen Wegs ist (und nicht erst der Zielgeraden). Um im Bild zu bleiben: Ein zielloser Weg verläuft anders als ein zielorientierter; ein z. B. auf die Lösung kontrapunktischer Probleme zielender Weg verläuft heute in der Schule anders als einer, der auf ein für die SchülerInnen attraktives Ziel hinausläuft; und ein zielorientierter Weg, der wiederholt nicht zum Ziel führt, verläuft anders als einer, der verspricht sein Ziel zu erreichen. Im Kontrapunkt-Beispiel wird ein ästhetischer Streit zwischen den Teilnehmern eines Produktionsprozesses kaum stattfinden, weil er für das Produkt nicht nötig ist, und im letzten Beispiel wird dieser Streit an Ernsthaftigkeit verlieren – und damit an Bildungsrelevanz.

⁸ Mit „Prozess“ kann noch mehr gemeint sein, was jedoch im gegebenen Argumentationszusammenhang vernachlässigt werden kann. Z. B. das Organisieren von Räumen und Instrumenten oder das Sich-Einigen darüber, wer mit wem zusammen arbeitet.

2.2 Die ästhetische Qualität des Produkts erweist sich in der Wahrnehmung

Die Erscheinungsweisen ästhetischer Phänomene sind so vielfältig, dass es unmöglich ist, anhand ihrer Merkmale ein spezifisch Ästhetisches zu bestimmen. Bestimmend für das Ästhetische (im Unterschied etwa zum Moralischen, Instrumentellen oder Theoretischen) ist die Art, wie wir uns der Welt zuwenden. Diese Art – die ästhetische Einstellung mit ihrem Interesse an erfüllten, selbstzweckhaft vollzugsorientierten Wahrnehmungen – ist die notwendige Voraussetzung dafür, dass wir ästhetische Erfahrungen, d.h. Erfahrungen in und mit ästhetischen Einstellungen, machen können. Sie ist das Herzstück aller ästhetischen Praxen.⁹

Um zwei wichtige Merkmale des relationalen Modells ästhetischer Praxis und der Bedeutung des Produkts zu erhellen, sollen von verschiedenen Einwänden, die gegen das Modell erhoben worden sind, zwei Einwände aufgegriffen werden, die den Vorwurf des Reduktionismus erheben.¹⁰

a) Der erste Einwand – etwa von Kulenkampff 1996 vorgebracht – lautet: Die Vielfalt der ästhetischen Gegenstände entspreche der Vielfalt der ästhetischen Erfahrungen. Daher sei jedes verallgemeinernde Modell ästhetischer Erfahrung unmöglich und müsse als reduktionistisch zurückgewiesen werden.

Dieser Einwand kann mit zweierlei Argumenten ausgeräumt werden. Erstens ist zu fragen, wie es möglich sein soll, von ästhetischen Erfahrungen zu sprechen, wenn sie so vielfältig sind. Dies ist nur möglich, wenn es einzelne gemeinsame Merkmale dieser Art von Erfahrungen gibt. Die scheint es offensichtlich zu ge-

⁹ *Musikalische* Praxen verstehe ich immer auch als *ästhetische* Praxen, ohne dass damit Besonderheiten des Musikalischen bestritten würden. Da es im vorliegenden Text um ästhetische Produkte geht, werden darüber hinausgehende Spezifika des Musikalischen nicht thematisiert. (Zu „Produktionstechniken“ als dem spezifisch Musikalischen vgl. Wallbaum 2000, S. 248-271)

¹⁰ Gegen eine Theorie ästhetischer Erfahrung überhaupt sowie gegen die Vorgängigkeit der ästhetischen Einstellung wurden auch im musikpädagogischen Diskurs verschiedene Einwände erhoben, die sich mit Kulenkampff 1996 gegen einen vermeintlich ungeschichtlich-universalistischen Anspruch im Begriff von ästhetischer Erfahrung richteten sowie – in einem anderen Vorstoß – gegen eine nicht hinreichende bzw. redundante Bestimmtheit der ästhetischen Einstellung. Die verschiedenen Argumente können hier nicht vorgebracht werden. Stattdessen muss der Hinweis auf Kleimann (2000, S. 33-44) genügen, der diesen Einwänden einen eigenen Abschnitt seiner Arbeit widmet. Nur soviel möchte ich festhalten: Jedenfalls leugnet das relationale Modell ästhetischer Praxis seine Geschichtlichkeit nicht. Es geht davon aus, dass die Entstehung ästhetischer Praxisformen (mit ihrer spezifisch ästhetischen Rationalität) das historische Ergebnis einer Ausdifferenzierung magisch-mythisch-religiöser Praxen in verschiedene Rationalitäten ist. Diese Ausdifferenzierung ist allerdings in einer Vielzahl gegenwärtiger Kulturen zu verzeichnen – wenn auch oft eingebunden in andere Kontexte wie politische Repräsentationen oder religiöse Rituale. Zur Problematik der Reichweite ästhetischer Urteile vgl. Habermas (1981, S. 70f.), Seel (1985, S. 206f.), Kleimann (2000, S. 342) sowie den vierten Abschnitt dieses Beitrags.

ben, da auch Kulenkampff von ästhetischen Erfahrungen spricht, was andernfalls unsinnig wäre. Zweitens beansprucht ein Modell ästhetischer Praxis lediglich, Merkmale dieser Praxis zu beschreiben, nicht aber alle möglichen Erfahrungsgelhalte, die daraus hervorgehen können. Mit dieser Einschränkung wird ein allgemeines Modell mit der Vielfalt der Phänomene vereinbar. Erst wenn ästhetische Wahrnehmung und ein Phänomen gleichsam zueinander passen, dann kommt es zu ästhetisch erfüllten Wahrnehmungsvollzügen. Und aus der ästhetischen Einstellung heraus kommt auch die ästhetische Qualität eines Phänomens (bzw. Produkts) in den Blick: Wenn es unser ästhetisches Interesse erfüllt, dann nennen wir es ästhetisch attraktiv.

Mit anderen Worten: Bezugspunkt für das relationale Modell ästhetischer Praxis ist die gelingende Relation zwischen der ästhetischen Wahrnehmungseinstellung und dem in dieser Einstellung wahrgenommenen Objekt. Gelungen ist die Relation, wenn ein Objekt uns möglichst zum Einnehmen einer ästhetischen Einstellung animiert und aufgrund seiner Attraktionen dazu verführt, im ästhetischen Vollzug zu verweilen. Die Voraussetzung für das ästhetische Urteil über die ästhetische Qualität besteht aber zunächst darin, *wie* wir ein Objekt wahrnehmen, oder, auf schulische Produktionen bezogen, wie die Schüler ihr Produkt wahrnehmen – nämlich ästhetisch.

b) Der zweite Einwand lautet: Die Annahme einer ästhetischen Einstellung mit dem Interesse an selbstzweckhaften Wahrnehmungsvollzügen sei eine Reduktion des Ästhetischen und schließe verschiedene tatsächlich gelebte Praxen aus.

Dieser Einwand ist gleichsam eine vorsichtigere Formulierung des ersten Einwands. Er akzeptiert zwar die Notwendigkeit der Einstellungsorientierung des Modells ästhetischer Praxis, hält aber die Beschränkung auf nur eine Art der ästhetischen Weltzuwendung für reduktionistisch. Dieser Einwand erscheint tatsächlich angebracht, sofern man das Interesse an Wahrnehmungsvollzügen, deren Zweck sich im Vollzug erfüllt, ausschließlich im Sinne der distanzierten Kontemplation von Kunstwerken versteht.¹¹ In diesem Fall wäre zum Beispiel das akustische Design eines Raumes oder eines Motorenklangs keine ästhetische Praxis. Allerdings müssen wir diese Beschreibung der ästhetischen Art der Weltzuwendung nicht unbedingt reduktionistisch verstehen. Wir können sie als allgemeines Merkmal ästhetischer Einstellungen verstehen, die sich aber wiederum in verschiedene Arten ästhetischer Praxis auffächern. Im Sinne des relationalen

¹¹ So wendet Welsch (1997, S. 43) gegen Seels Begriff ästhetischer Wahrnehmung ein, dass dieser den Begriff auf die kontemplative Spielart der Wahrnehmung reduziere. Er ignoriert allerdings, dass Seel der kontemplativen explizit die korresponsive und die imaginative zur Seite stellt (s. u.).

Modells ästhetischer Praxis erscheint die Unterscheidung einer kontemplativen, einer korrespondierenden und einer imaginativen ästhetischen Wahrnehmung im Anschluss an Seel (1985 und 1991) ausreichend, um keine bis heute bekannte ästhetische Praxis auszuschließen.¹²

Da der Unterscheidung verschiedener Grundformen ästhetischer Praxis für das Anliegen dieses Beitrags, die Funktion ästhetischer Produkte in produktionsdidaktischen Inszenierungen zu verdeutlichen, keine grundlegende Bedeutung zukommt, soll es hier genügen, mit wenigen Hinweisen an sie zu erinnern.¹³ Die *kontemplative* Wahrnehmung ist allein an rein sinnlichen Attraktionen des Phänomens interessiert; sie sieht von jeglichem Sinn bzw. jeglicher Bedeutung ab. Die *korrespondierende* Wahrnehmung nimmt den Ausdruck von Details sowie des Ganzen wahr und urteilt danach, ob das Produkt „zu mir passt“ bzw. mein Daseinsgefühl intensiviert. (Zum Beispiel können wir nach diesem Kriterium ebenso eine Landschaft beurteilen wie ein Kleidungsstück, eine Wohnungseinrichtung oder eine Musik.) Die *imaginative* Wahrnehmung schließlich ist notwendiger Bestandteil der ästhetischen Praxis der Kunst. Sie ist an neuen Sichtweisen interessiert und konstruiert aktiv mögliche Bedeutungen und Interpretationen. Kaum eine der drei Grundformen ästhetischer Wahrnehmung dürfte in Reinkultur vorkommen, aber ihre Unterscheidung ermöglicht es doch, sehr verschiedene Praxen als ästhetische zu erkennen – und damit auch in den Musikunterricht einzubeziehen.

Ob diese Unterscheidung in schulischen Produktionen – zum Beispiel bei der Verständigung über ein zu produzierendes Produkt – explizit herangezogen wird („Soll das Stück korrespondierend oder kontemplativ attraktiv sein?“) oder nur implizit der Lehrperson bei ihren Entscheidungen hilft („Im vorigen Jahr haben die Schüler einen korrespondierenden Klassensong produziert, dann wäre jetzt für sie vielleicht eine kontemplative oder imaginative Praxis attraktiver“), muss hier nicht entschieden werden.

Eine Schlussfolgerung: Die ästhetische Qualität der Produkte wird mit der Rückbindung an die Wahrnehmung ebenso abhängig von lebensweltlich-

¹² Diese Dreiteilung übernimmt auch Rolle 1999. Kleimann (2000) weist auf verschiedene Entwürfe hin, mehrere Arten ästhetischer Wahrnehmung (bzw. durch sie bestimmte Arten der Praxis) zu definieren und übernimmt im Prinzip Seels Dreiteilung. Zusätzlich modifiziert er die korrespondierende in eine „impressive“ und eine „ästhetisch-existentielle“ Wahrnehmung, so dass er insgesamt vier Arten ästhetischer Wahrnehmung unterscheidet. Diese Unterscheidung erschließt keine neue ästhetische Praxis. Sie mag zwar einerseits der weiteren Differenzierung dienen, birgt aber andererseits auch die Gefahr zu verschleiern, dass auch impressiv-ausdruckshafte Wahrnehmungsqualitäten von ästhetisch-existentialen Wertungen durchwoben sind.

¹³ Unterschiedlich ausführliche Beschreibungen mit verschiedenen Beispielen finden sich in Seel 1991 u. 1996 (wenige Beispiele zur Musik), Wallbaum 1996, 1999, 2000, Rolle 1999.

(teil)kulturellen und regionalen sowie altersbedingten Vorerfahrungen wie die ästhetischen Wahrnehmungsformen selbst. Sie ist relativ. Daraus ergeben sich zwei für den Musikunterricht im Allgemeinen und für die Produktionsdidaktik im Besonderen relevante Folgerungen.

Erstens ist nicht jedes Kunstwerk automatisch ein ästhetisches Produkt. Wenn es die ästhetischen Interessen der jeweiligen Rezipienten nicht (oder noch nicht oder nicht mehr) erfüllt, dann wird es vielmehr zu einem Dokument ästhetischer Erfahrungen, die Menschen in anderen Zeiten bzw. anderen Kulturen damit gemacht haben. Wenn es sich also in einem Unterricht, dem es um die Ermöglichung ästhetischer Erfahrungen geht, als schwierig erweist, mit bestimmten Kunstwerken die notwendige Relation zwischen Produkt und Schülern herzustellen, weil – pointiert gesagt – die Schüler nicht zu den Produkten passen, dann bietet sich ein anderes Vorgehen an: Die Schüler stellen selbst (und vermutlich mit Unterstützung der Lehrperson bzw. des Musikexperten) ein Produkt her, das ihren korrespondierenden, kontemplativen und/oder imaginativen ästhetischen Interessen entgegen kommt.¹⁴

2.3 Die ästhetische Qualität behauptet sich in ästhetischer Kommunikation¹⁵

Ein wesentlicher Aspekt ästhetischer Wahrnehmung sowie ästhetischer Praxis blieb im vorigen Abschnitt ausgeblendet: Ästhetische Qualität ist zwar relativ, aber sie ist nicht beliebig. Dies zeigt sich exemplarisch im Unterschied zwischen einem ästhetischen Objekt und einem Souvenir. So können wir wohl beim Betrachten eines zufälligen Fundstücks wie einer Wurzel, eines Steins oder einer

¹⁴ Die Sorge, dass dies eine Kapitulation vor eingegengten Horizonten der Schüler sein könnte, erscheint in verschiedener Hinsicht unbegründet. Denn zum einen erfüllen sich nur korrespondierend-ästhetische Wahrnehmungsinteressen, indem sie bestehende Lebenseinstellungen artikulieren und intensivieren, während kontemplativ- und imaginativ-ästhetische Wahrnehmungsinteressen sich gerade in der *Überschreitung* existentiell bestimmter Grenzen erfüllen (die kontemplativen in der Entfernung von jeglichem Sinn zur reinen Sinnlichkeit, die imaginativen in der Eröffnung neuer Sichtweisen). Zum anderen dürfte es auch im Verlauf der Herstellung *korrespondierend*-attraktiver Produkte kaum zu vermeiden sein, die diversen Zwischenprodukte *imaginativ* auf mögliche (korrespondierend „falsche“) Sichtweisen hin wahrnehmend zu bewandern.

¹⁵ Mit „ästhetischer Kommunikation“ ist hier weder eine „Kommunikation von Werken untereinander“, noch eine „Kommunikation zwischen Produkt und Mensch“, noch auch eine „Kommunikation zwischen Künstler/Produzent und Rezipient“, noch eine ästhetisch besonders attraktive Redeweise gemeint, sondern eine verbale oder nonverbale Verständigung zwischen Menschen über die ästhetische Attraktivität eines Phänomens.

Scherbe an ein Ferienereignis erinnert werden, wir würden aber nicht auf die Idee kommen, dass es anderen Menschen damit ebenso ergehen könnte, denn die Ursache unseres Wohlgefallens finden wir nicht in dem Fundstück artikuliert. Anders ausgedrückt sind ästhetische Wahrnehmungen von dem Gefühl¹⁶ begleitet, dass es anderen Menschen mit einem attraktiven Objekt ebenso ergehen müsste wie uns selbst. Nur gibt es hier ein Problem: Wie die Erfahrung zeigt, können wir dieses Gefühl bzw. diesen Geltungsanspruch unseres Urteils über ein ästhetisches Objekt im Falle eines Dissenses nicht argumentativ beweisen.¹⁷

Das Problem des Widerspruchs zwischen Anspruch auf Allgemeingültigkeit und Nicht-Beweisbarkeit lässt sich jedoch auflösen, wenn wir auf den Anspruch argumentativer Beweisbarkeit verzichten und stattdessen eine andere Prozedur der Rechtfertigung unserer Urteile heranziehen. Die Prozedur besteht darin, dass wir an andere Menschen *appellieren*, unsere Wahrnehmungen zu teilen und darum unser Urteil zu teilen; und darin, dass wir ihnen *Anleitungen* dafür geben, wie sie unsere Wahrnehmungen teilen können. Genau genommen beschreiben wir in dieser ästhetischen Kommunikation weder ein Objekt noch ein Subjekt, sondern das Verhältnis zwischen beiden. Dabei können wir auf der einen Seite auf Details am Phänomen aufmerksam machen, indem wir es beschreiben, kommentieren und charakterisieren oder auch eine alternative Gestaltungsmöglichkeit vorführen; auf der anderen Seite können wir Aspekte unserer Einstellung schildern, zu denen sowohl Erfahrungen mit anderen ästhetischen Produkten als auch ethische Lebenseinstellungen gehören können.¹⁸ (Letzteres macht die ästhetische Kommunikation manchmal so heikel.)

Das relationale Modell ästhetischer Praxis vertritt also einen pragmatischen Mittelweg zwischen striktem Subjektivismus und Objektivismus. Dieser besteht darin, dass wir idealiter zwar mit allen Menschen zu einem gemeinsamen ästhetischen Urteil finden können müssten (insofern ist das Modell universalistisch), dass wir diesen Anspruch faktisch aber nur in solchen Kollektiven einlösen können, die aufgrund vieler lebensweltlich-kulturell geteilter Erfahrungen ähnliche

¹⁶ Mit Habermas (1996, S. 66) und Kleimann (2000, S. 226) gehe ich davon aus, dass sich in solchem „Gefühl“ eine quasi automatisierte Reflexivität zeigt, die genetisch ihre Wurzel in der Kommunikation hat. Daher soll zur Klärung der Struktur dieser Reflexivität im Folgenden die Beschreibung von interpersonaler Kommunikation genügen.

¹⁷ Kant nannte dieses Problem die ‚Antinomie des Geschmacks‘. Kurz und bündig schrieb er in §56 der *Kritik der Urteilskraft*: „1) Thesis: Das Geschmacksurteil gründet sich nicht auf Begriffen; denn sonst ließe sich darüber disputieren (durch Beweise entscheiden). 2) Antithesis: Das Geschmacksurteil gründet sich auf Begriffen; denn sonst ließe sich, ungeachtet der Verschiedenheit desselben, darüber auch nicht einmal streiten (auf die notwendige Einstimmung anderer mit diesem Urteile Anspruch machen.)“

¹⁸ Vgl. dazu ausführliche Analysen ästhetischer Kommunikation bei Seel (1985, S. 236-264) und Kleimann (2000, S. 238-277).

Haltungen bzw. Einstellungen entwickelt haben (insofern ist das Modell kulturell relativ.) Je weiter die soziokulturell gewachsenen Erfahrungshorizonte auseinander liegen, desto mehr Kontextwissen und -können wäre in der ästhetischen Kommunikation nachzuholen –, bis hin zur erfahrenden Aneignung einer fremden Kultur. Faktisch wird es uns nicht möglich sein, in jede gegenwärtig praktizierte Lebensform hineinzufinden, aus der heraus ein in Frage stehendes ästhetisches Urteil plausibel würde, aber grundsätzlich ist es möglich. Dieses Modell ästhetischer Urteile begünstigt ein Handeln, das sich einerseits eher auf den Weg zum Verstehen des Fremden macht, als es eine radikal kulturell relativistische Position nahe legen würde, die prinzipiell von der Unerreichbarkeit alles Fremden ausgeht, das andererseits aber eingedenk der Relativität eher behutsam urteilt, als in der vermeintlichen Gewissheit einer universalistischen Perspektive absolut zu urteilen.¹⁹

In der Behauptung, dass es nicht nur möglich, sondern auch vernünftig ist, über ästhetische Attraktivität zu streiten, liegt ein normativer Anspruch, der mit der Forderung, in der Schule ästhetische Produkte herzustellen, auch an die Schüler herangetragen wird. Dieser besteht aber wohlgerne *nicht* darin, dass (etwa von der Lehrperson bzw. vom Musikexperten) ein bestimmtes ästhetisches Urteil oder eine bestimmte politisch-ethische Grundhaltung vermittelt werden soll,²⁰ sondern darin, dass *solche* Handlungs- bzw. Verhaltensweisen im Umgang mit ästhetischen Phänomenen ausgebildet werden, die den Akteuren die besten Aussichten bieten, erfüllte ästhetische Wahrnehmungsvollzüge bzw. ästhetische Erfahrungen zu gewinnen.

Resümierend lässt sich festhalten, dass mit der Forderung, ein ästhetisches Produkt herzustellen, eine Norm in die Erfahrungssituation hineingetragen wird, nämlich die Forderung nach ästhetisch rationalem Verhalten. Diese verweist nicht nur auf die herausragende Bedeutung der ästhetischen Wahrnehmungen aller beteiligten Personen, sondern auch darauf, dass sie über ihre Wahrnehmungen streiten bzw. kommunizieren sollen. In der Kommunikation werden einerseits – gerade in schulischen Kontexten - Details am (Zwischen-)Produkt er-

¹⁹ Als Regeln bzw. Merkmale eines ästhetisch rationalen Handelns können wir dementsprechend festhalten: Volle Aufmerksamkeit für das Phänomen bzw. Produkt, Unvoreingenommenheit (das bedeutet auch das Absehen von nicht-ästhetisch rationalen Voreingenommenheiten wie ökonomischen, politischen oder moralischen Urteilen), erfahrende und theoretische Aneignung von Kontextwissen und Können, Offenheit für Kritik bzw. Bereitschaft zur Reflexion und gegebenenfalls Korrektur des eigenen Standpunkts. Letztlich dienen alle diese Regeln ästhetischer Rationalität dazu, möglichst viele verschiedene ästhetische Praxen und mit ihnen verbundene erfüllte Wahrnehmungsvollzüge zu gewinnen. (Vgl. auch Kleimann S. 325-337)

²⁰ Vgl. in diesem Sinne z.B. Orgass (1999, S. 12f.), der bei Schaller anknüpfend von der „Parteilnahme für Gemeinsamkeit“ als normativem Rest spricht und diese Parteilnahme primär mit der Erziehung zu „Solidarität und Gerechtigkeit“ verknüpft.

kennbar, die verbessert werden können, andererseits werden neue Perspektiven auf das Produkt eröffnet, die zu neuen ästhetischen Wahrnehmungsvollzügen anregen.

3. Funktionen ästhetischer Produkte in schulischen Produktionsprozessen

In diesem letzten Abschnitt geht es darum zu zeigen, wie es durch die Orientierung an *ästhetischen Produkten* im Verlauf einer Produktion immer wieder zu Situationen ästhetischer Praxis und damit zu ästhetischen Erfahrungen kommen kann. Ein Produktionsprozess (= Produktion) kann von der ersten Planung (a) über die Produktherstellung (b) bis zu seiner abschließenden Präsentation (c) Tage, Wochen und Monate dauern.

a) Zur ersten Verständigung innerhalb der Lehr-Lerngruppe hilft der Bezug auf ein herzustellendes Produkt. Dieser Bezug gibt dem Produktionsprozess eine Richtung. Mit der Aufgabe, ein ästhetisch attraktives Produkt herzustellen, werden die für die Produktion relevanten Handlungen weiter konkretisiert. Damit soll es primär nicht um Regelerfüllung gehen, nicht um stilistische oder moralische Korrektheit, sondern um kontemplativ, korrespondierend und/oder imaginativ ästhetische Attraktivität. Um ein derartiges Produkt entstehen zu lassen, bedarf es wiederholter ästhetischer Wahrnehmung und Kommunikation. (Nicht zuletzt wird schon diese vorbereitende Planungsphase diverse Anlässe zu ästhetischer Praxis geben, wenn etwa anhand von musikalischen Beispielen erstrebenswerte Attraktionen und geeignete Produktionstechniken eingekreist und gesammelt werden.)

b) Am längsten dauert meistens die Phase der Produktherstellung von den ersten Entwürfen bis zur Generalprobe. Mit der Aufgabe, ein attraktives Produkt herzustellen, ist der normative Anspruch ästhetisch rationalen Verhaltens in die Situation eingepflanzt. Gleichgültig, ob die SchülerInnen in Kleingruppen an je eigenständigen Produkten arbeiten oder auf ein einziges gemeinsames Produkt zu; immer werden sie sich - überwiegend fern von der möglicherweise einschränkenden Lehrergegenwart - auf die eigenen Wahrnehmungen sowie die Urteile der Mitproduzierenden beziehen müssen. So wird es im Verlauf dieser Herstellungsphase anhand vieler, stets variiert Zwischenprodukte stets von neuem zu ästhetischen Wahrnehmungsvollzügen und sowohl Verständigungen über verschiedene Wahrnehmungsweisen als auch über verschiedene Gestaltungsmöglichkeiten kommen. Damit dürften sich nicht nur viele verschiedene ästhetische Erfahrun-

gen ereignen, sondern auch die Artikuliertheit des Produkts differenzierter und attraktiver werden. Damit aber wächst die Wahrscheinlichkeit, dass auch die anderen Schüler bei der Präsentation (bzw. Veröffentlichung) das Produkt ästhetisch attraktiv finden.²¹

c) Die abschließende Präsentation vor der Öffentlichkeit der Lehr-Lerngruppe, des Jahrgangs, der Eltern, der Schule, des Stadtteils u. a. hält noch einmal zwei unterschiedlich akzentuierte Situationen ästhetischer Praxis bereit: Zum einen und zuerst die Wahrnehmungsvollzüge während der Präsentation bzw. Aufführung, zum anderen die Reaktionen auf die Präsentation, die möglicherweise noch einmal neue Sichtweisen auf das Produkt eröffnen. Auf jeden Fall ist in der Regel die Bereitschaft bei Publikum wie Produzenten, sich dem Produkt in ästhetischer Einstellung zuzuwenden, größer als bei etüdenhaften Reproduktionen, deren „Gelungenheit“ sich allzu leicht in der sportiven Bewältigung technischer Schwierigkeiten erschöpfen kann. Zugleich bieten selbst produzierte Stücke die Möglichkeit, vorhandene spezifische Kompetenzen zu berücksichtigen und zudem regionale und aktuelle Themen einzubeziehen.²² Dass SchülerInnen schließlich mit der Reproduktion von Werken der Kunst oder anderer (Teil-)Kulturen notwendig erfülltere ästhetische Wahrnehmungsvollzüge gelingen sollen als mit eigenen ästhetischen Produkten, erscheint vor dem Hintergrund der hier angestellten Überlegungen nicht plausibel.

Zusammenfassung

Aus den vorangegangenen Darlegungen geht hervor, dass die Bedeutung der ästhetischen Produkte in schulischen Musikproduktionen kaum zu überschätzen ist, sofern es darum geht, ästhetische Erfahrungen anzuregen. Denn das Zielen auf die Herstellung ästhetisch attraktiver Produkte regt die Schüler während des gesamten Produktionsprozesses stets von neuem zu ästhetischer Praxis an und erhöht die Wahrscheinlichkeit, dass sie erfüllte ästhetische Erfahrungen machen können.

²¹ Die Lehrkraft kann sich als ästhetisch-rational handelnde in die Produktion einbringen, indem sie (mit Gespür für die Situation) Änderungen am Produkt vorschlägt und möglichst vormacht, indem sie angesichts des Produkts nach den Wahrnehmungen der Schüler fragt und diesen gegebenenfalls auch eigene andere entgegenhält, so dass es zu einem ästhetischen Streit im kleinen Rahmen kommen kann, und indem sie den Streit unter den Schülern anregt und moderiert.

²² Dieses Argument liegt Henzes produktionsdidaktischer Konzeption von „Regionalopern“ bzw. „musica impura“ zugrunde.

Zur Unterstützung der These wurde nach der Voraussetzung, dass es ausschließlich um das Ermöglichen ästhetischer Erfahrungen gehen soll, in zwei Schritten argumentiert. Im ersten Schritt wurde die Funktion des Produkts in ästhetischer Praxis verdeutlicht und besonders auf Dreierlei hingewiesen: (1) Dass sich die Attraktivität bzw. Qualität nur in ästhetischer Einstellung erweist, (2) dass die Qualität relativ zur ästhetischen Wahrnehmung ist und (3) dass die ästhetische Qualität zwar relativ, aber nicht beliebig ist. Denn ein Merkmal ästhetischer Wahrnehmungen ist, dass sie von dem Gefühl (entsprechend dem Geltungsanspruch in ästhetischen Urteilen) begleitet werden, andere müssten die Attraktionen von Produkten ebenfalls wahrnehmen können.

Vor dem Hintergrund dieser Bestimmungen des Ästhetischen ließ sich zeigen, wie sich in schulischen Produktionsprozessen von der Planung bis zur Präsentation wiederholt Situationen ästhetischer Praxis und damit möglicher Erfahrungen ergeben, sofern die Aktivitäten der Schüler der Qualität (Attraktivität, Gelungenheit) ihres Produkts gelten. Indem zugleich gezeigt werden konnte, dass SchülerInnen gute Aussichten haben, attraktive Produkte herzustellen, erweist sich Produktionsdidaktik als empfehlenswert.

Literatur

- Bäßler, Hans (1999) (Hg.): Musikpädagogik erlebt. Gespräche über ein künstlerisches Fach. Mainz: Schott
- Elliott, David J. (1995): Music Matters. A New Philosophy of Music Education. New York & Oxford
- Gieseler, Walter (1986): Orientierung am musikalischen Kunstwerk oder: Musik als Ernstfall. In: Schmidt, Hans-Christian (1986) (Hg.): Handbuch der Musikpädagogik Bd.1: Geschichte der Musikpädagogik. Laaber: Laaber, S. 174-214
- Habermas, Jürgen (1981): Theorie des kommunikativen Handelns Bd.1 und 2. Zitiert nach der Neuauflage von '87. Frankfurt/M. 1988 (Suhrkamp Taschenbuch)
- Habermas, Jürgen (1996): Sprechakttheoretische Erörterungen zur Theorie des kommunikativen Handelns. In: Zeitschrift für philosophische Forschung, Bd. 50, H. 1/2, S. 65ff.
- Kaiser, Hermann J. (1998a): Was heißt "aus musikpädagogischer Perspektive"? In: Schoenebeck 1998, S. 27-40
- Kaiser, Hermann J. (1998b) (Hg.): Ästhetische Theorie und musikpädagogische Theoriebildung. Sitzungsbericht 1994/1995 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik. (= Musikpädagogik Forschung und Lehre, Beiheft 8) Mainz: Schott

- Kaiser, Hermann J. (2000): „Ich bin keine Ratte, ich bin keine Taube, ich bin kein System“ Ein pädagogischer Begriff musikalischen Lernens. In: Musik und Bildung, H. 3, S. 10-19
- Kant, Immanuel (1992): Werkausgabe. Weischedel, Wilhelm (Hg.). Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Kleimann, Bernd (2000): Das ästhetische Weltverhältnis. Eine Untersuchung zu den grundlegenden Dimensionen des Ästhetischen. (Manuskript Diss.)
- Knolle, Niels (1999): ... auf dem Weg von der reproduktiven zu einer produktiven Musikpädagogik. Ortwin Nimczik im Gespräch mit Niels Knolle. In: Bäßler 1999, S. 287-306
- Koerppen, Alfred (1980): Anleitung für musikalische Erfindungsübungen. (= Schriftenreihe zur Musikpädagogik) Frankfurt: Hueber-Holzmann
- Kulenkampff, Jens (1996): Ästhetische Erfahrung - oder was von ihr zu halten ist. In: Freudiger, J. u.a. (Hg.): Der Begriff der Erfahrung in der Philosophie des 20. Jahrhunderts. München: Beck, S. 178-198
- Longardt, Wolfgang (1968): Musikerziehung braucht Phantasie: Didaktisch-methodische Aspekte des musikalischen Werkens und Gestaltens. Essen: Neue deutsche Schule Verlagsgesellschaft
- Nimczik, Ortwin (1991): Spielräume im Musikunterricht: Pädagogische Aspekte musikalischer Gestaltungsarbeit. (= Studien zur Pädagogik der Schule 17, hg. Rudolf Biermann & Wilhelm Wittenbruch). Bern, New York, Paris: Peter Lang
- Orgass, Stefan (1999): Musikalische Bildung als soziale Kategorie – Musikunterricht als bildungsrelevante Praxis. Überlegungen aus der Sicht Kommunikativer Musikdidaktik. In: Musik und Bildung, H. 6, S. 10-15
- Regelski, Thomas A. (2000): SchülerInnen zum musikalischen Handeln bewegen! Vorbereitende Bemerkungen zu einer praxialen Philosophie der Musik und der Musikerziehung. In: Musik und Bildung, H. 3, S. 28-33
- Rolle, Christian (1999): Musikalisch-ästhetische Bildung - Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse. Kassel: Bosse
- Schoenebeck, Mechthild v. (1998) (Hg.): Entwicklung und Sozialisation aus musikpädagogischer Perspektive. (= Musikpädagogische Forschung, Bd.19) Essen: Blaue Eule
- Seel, Martin (1985): Die Kunst der Entzweiung: Zum Begriff der ästhetischen Rationalität. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Seel, Martin (1991): Eine Ästhetik der Natur. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Seel, Martin (1993): Intensivierung und Distanzierung: Ästhetische Bildung markiert den Abstand von der Allgemeinbildung. In: Kunst+Unterricht H. 176, S. 48f.
- Seel, Martin (1993): Zur ästhetischen Praxis der Kunst. In: Deutsche Zeitschrift für Philosophie, 41. Jg, H. 1, S. 31-43. Vgl. auch ders. 1996: Ethisch-ästhetische Studien. Frankfurt/M.: Suhrkamp Taschenbuch, S. 126-144

- Vogt, Jürgen (1999): Anschwellender Bocksgesang? Musikalische Bildung zwischen Moderne und Postmoderne. In: MuB, H. 6, S. 2-9
- Vogt, Jürgen (2000): David J. Elliotts <<praxiale>> Theorie der Musikerziehung. Versuch einer kritischen Annäherung. In: Musik und Bildung 1999, H. 3, S. 38-43
- Wallbaum, Christopher (1995): Fremde Produkte - keine Produkte - eigene Produkte: Historisch-systematische Aspekte der Produktionsdidaktik. In: Kaiser (Hg.) 1998b, S. 151-184
- Wallbaum, Christopher (1996): Ästhetische Wahrnehmung: Zur Ästhetik Martin Seels. In: Musik und Unterricht, 5. Jg., H. 38, S. 37-39
- Wallbaum, Christopher (1998): Musik, Musik, Musik und Musik: Schwierigkeiten mit der Integration einiger Beschreibungen musikalischer Erfahrung. In: Pfeffer, Martin & Vogt, Jürgen & Eckart-Bäcker, Ursula & Nolte, Eckhard 1998 (Hg.): Systematische Musikpädagogik oder: Die Lust am musikpädagogisch geleiteten Nachdenken. (= Forum Musikpädagogik Bd. 34, hg. v. Rudolf-Dieter Kraemer). Augsburg: Wißner, S. 48-66
- Wallbaum, Christopher (2000): Produktionsdidaktik im Musikunterricht. Perspektiven zur Gestaltung ästhetischer Erfahrungssituationen. (= Perspektiven der Musikpädagogik und Musikwissenschaft, Bd.27). Regensburg: Bosse
- Welsch, Wolfgang (1997): Erweiterungen der Ästhetik. Eine Replik. In: Recki, Birgit & Wiesing, Lambert (1997) (Hg.): Bild und Reflexion. München
- Wittgenstein, Ludwig (1989): Werke. Frankfurt/M.: Suhrkamp

Christopher Wallbaum
 Hummelsbüttler Landstr. 42a
 22335 Hamburg

Der Begriff des Musiklernens zwischen Handeln und kausalen Ereignissen

Aus Sicht der sprachanalytischen Philosophie werde ich mich mit Wilfried Gruhns *Der Musikverstand. Neurobiologische Grundlagen des musikalischen Denkens, Hörens und Lernens* auseinandersetzen. Gruhn versucht, den Musikverstand durch genaue Beobachtungen neurobiologischer Vorgänge beim musikalischen Lernen besser zu verstehen. Dazu stellt Gruhn im Wesentlichen folgende Themenfelder in seinem Buch vor:

1. Ergebnisse der modernen Hirnforschung (S. 13 – 53¹)
2. Fallbeispiele aus der lernpsychologischen Fachliteratur (S. 127 – 174)
3. Die Ergebnisse von drei empirischen Untersuchungen, in denen corticale Aktivierungspotentiale beim Hören und Beurteilen von Musik erfasst wurden. (S. 53 – 69, S. 100 – 110, S. 111 – 127)
4. Ein Versuch, in dem SchülerInnen im Rahmen einer vorgegebenen Erzählstruktur Hörberichte über ein vorgegebenes Musikstück anfertigten. (S. 71 – 90)
5. Beispiele eigener (?) Unterrichtspraxis mit Kindern zwischen 3 und 11 Jahren (S. 175 – 215)
6. Anmerkungen zum Gedächtnis und einem die Ergebnisse der Untersuchung verallgemeinernden und in ihren schulischen Konsequenzen bedenkenden Kapitel. (S. 217 – 245)

Gegen eine Untersuchung, die systematisch versucht, hirnpysiologische Ereignisse bei der Ausführung menschlicher Handlungen zu beobachten, ist aus sprachanalytischer Sicht nichts einzuwenden. So halte ich die These für plausibel, dass alle menschlichen Handlungen zeitgleich, vielleicht auch antizipierend oder zeitlich folgend von kausalen Ereignissen begleitet werden, bzw. menschliches Lernen sich auch in hirnpysiologischen Veränderungen niederschlägt. Dass die-

¹ Alle Seitenzahlen im Text beziehen sich auf Gruhn 1998

ses legitime Forschungsinteresse auch zu den Zielen von Gruhn gehört, lässt sich an zahlreichen Formulierungen in den unter 3. aufgelisteten empirischen Untersuchungen belegen, in denen cerebrale Aktivierungen beim menschlichen Handeln dargestellt werden. Ebenso ist es völlig legitim, nach der Qualität der kausalen Ereignisse zu fragen, indem man untersucht, wo die Aktivierungen stattfinden, wie lang sie anhalten, usw.

Weder möchte ich die Untersuchungsergebnisse der kausalen Begleiterscheinungen, noch die festgestellte Qualität dieser Begleiterscheinungen leugnen. Aber Gruhn will im Gefolge dieser Untersuchung mehr:

„Wenn Lernen als (Hervorhebung durch M. F.) Änderung der mentalen Repräsentation aufgefaßt wird, müssen wir zuerst die Änderung der mentalen Repräsentation selbst verstehen.“ (S. 100)

Mit dem *als* wird hier eine völlig neue Zielsetzung formuliert. Die strikt zeitlich parallel laufenden kausalen Ereignisse und Handlungen beim Lernen werden im letzten Zitat so verbunden, dass von den Qualitäten der kausalen Ereignisse auf die Qualitäten der Handlungen geschlossen werden soll.

Gruhn hofft, dass die an den neuropsychologischen² und neurobiologischen Vorgängen erkannten Qualitäten sich

„in einer Revolution unseres pädagogischen Denkens und Verstehens niederschlagen müssen.“ (S. 9)

Ich halte diese Schlussfolgerung für einen Fehlschluss, der auf einer grammatischen Unaufmerksamkeit – im Sinne der sprachanalytischen Philosophie – beruht. *Grammatisch* wird hier nicht im Sinne schulgrammatischer Überlegungen gebraucht – in diesem Sinne sind Gruhns Sätze alle wohl gebildet –, sondern im Sinne der in der Verwendung der Begriffe mitgedachten analytischen Urteile, die es verbieten, von der Qualität kausaler Ereignisse auf die Qualität von Handlungen zu schließen.

Man kann sich von der grammatischen Unmöglichkeit der Gruhnschen Hoffnung in einem kleinen Gedankenexperiment leicht überzeugen. Jeder weiß, sofern er rechnen gelernt hat, dass gilt: $2+2 = 4$. An der Art unseres Rechnens und den Qualitäten, mit denen wir das Rechnen charakterisieren (z. B. richtig und falsch), würde sich nichts ändern, sollte man bei hirnpfysiologischen Untersuchungen entdecken, dass beim Aussprechen des Lexems 2 tatsächlich zwei Neuronen erregt würden, beim Aussprechen des Lexems 4 aber 200 Neuronen. Die Qualitäten des Rechnens im Spielraum zwischen richtig und falsch bleiben von den erkann-

² Ich werde auf den Begriff *neuropsychologisch* in meiner Kritik nicht weiter eingehen. In ihm selbst ist wiederum der Spagat zwischen kausalen Ereignissen und intentionalen Handlungen enthalten, so dass sich die Kritik hier einfach wiederholt, die Darstellung aber nur unnötig kompliziert werden würde.

ten Qualitäten der kausal damit einhergehenden hirnpfysiologischen Ereignissen vollkommen unberührt. Daran ändert sich auch nichts, wenn man von der fiktiven und sehr übersichtlichen Anordnung von zwei bzw. 200 erregten Neuronen zu den tatsächlich komplizierten Verhältnissen übergeht, die in den höchst ingenösen wissenschaftlichen Untersuchungen entdeckt werden (vgl. zu diesem Themenkomplex Kambartel 1989).

Dass niemand im Ernst versucht, auf Grund hirnpfysiologischer Ergebnisse mathematische Handlungsregeln umzuinterpretieren, beruht auf dem Umstand, dass wir hier die grammatischen Verhältnisse gut überschauen. Eine Hauptquelle unserer Missverständnisse ist nach Wittgenstein,

„daß wir den Gebrauch unserer Wörter nicht *übersehen*.“ (Wittgenstein 1993, § 122, S. 302)

Eine zweite Hauptquelle – beide hängen zusammen – ist in Bildern zu denken:

„Ein *Bild* hielt uns gefangen. Und heraus konnten wir nicht, denn es lag in unsrer Sprache, und sie schien es uns nur unerbittlich zu wiederholen.“ (Wittgenstein 1993, § 115, S. 300)

Dieses Bild ist die Metapher einer geistigen Innenwelt, in der sich besondere geistige Vorgänge ereignen. Solche geistigen Vorgänge sind dann Lernen, Denken usw., aber auch Ortsbestimmungen wie „im Kopf“. Der Versuch, Lernziele zu operationalisieren, beruht ebenso auf dem Bild innerer, geistiger Vorgänge. Systematisch wurden die Kandidaten solcher geistigen Vorgänge einer sprachanalytischen Kritik durch Gilbert Ryle unterzogen. Er zeigt, wie die Begriffe der metaphorischen geistigen Innenwelt allesamt Produkte von Kategorienverwechslungen sind (Ryle 1969).

Zu den unserem Alltagssprachlichen Wissen vertrauten Unterscheidungen gehört der kategoriale Unterschied zwischen kausalen Ereignissen und intentionalen Handlungen. Grammatisch sind sie getrennt und können nicht auseinander hervorgehen oder ineinander überführt werden, weil die bei der Verwendung der Begriffe mitgedachten analytischen Urteile zu unhaltbaren Behauptungen führen müssten. Der Versuch, durch Beobachtung der Qualitäten kausaler Ereignisse auf die Qualitäten der Handlungen zu schließen, impliziert immer Kategorienverwechslungen. Der Versuch, die temporal parallelen Linien von Ereignisketten und Handlungsfolgen mehr als nur temporal zu verketteten, kann drei Formen annehmen.

1. Man kann reduktionistisch leugnen, dass es eine der beiden Parallelen gibt. Kausale hirnpfysiologische Ereignisse sind dann in Wirklichkeit Spezies intentionalen Handelns. Oder unser Handeln ist letztlich ein Endglied einer kausalen Kette, deren Abfolge wir noch nicht übersehen.

2. Man kann zwischen beiden Linien qualitativ vermitteln wollen. Dazu muss man eine dritte Qualität annehmen, die weder kausal noch intentional sein darf, weil sonst wieder die reduktionistische Position erreicht ist. Kandidat für eine solche Qualität ist traditionell das Geistige, das sich in einem geistigen Innenleben entfaltet. Der Sprachanalytiker Ryle hat den Mythos dieses geistigen Innenlebens bereits grammatisch entlarvt.
3. Man kann das Problem durch einen begrifflichen Nebel verschleiern, in dem zwischen kausalen Ereignissen und intentionalem Handeln nicht mehr unterschieden werden kann.

Bei Gruhn lassen sich das 2. und 3. Verfahren belegen. Gruhn siedelt das Wort *Lernen* in einem metaphorischen Raum zwischen kausalem hirnpfysiologischen Ereignis und intentionalem Handeln an. Die sprachanalytische Aufklärung soll durch Aufweis der grammatischen Fehler im Text von Gruhn in drei grammatischen Untersuchungen erfolgen.

1. Zum begrifflichen Nebel gehört die Verwendung von Wörtern in zwei Bedeutungen, wie am Beispiel des Wortes *Lernen* gezeigt werden wird. Die Homonymisierung muss in diesem Fall durch Indizes aufgebrochen werden.
2. Man kann Kunstwörter erfinden, deren Verwendung nicht durch unser alltagsprachliches Gebrauchswissen grammatisch verankert ist. Dort muss man dann die im Text gegebenen Bestimmungen – und dies sind nichts anderes als explizite analytische Urteile - auf ihre logische Vereinbarkeit überprüfen. Dies soll für den Begriff *Audiation* geschehen.
3. Man kann Begriffen der Alltagssprache ein künstliches grammatisches Gewand geben. Die darin implizierten analytischen Urteile müssen ebenfalls auf ihre Vereinbarkeit untersucht werden. Beispiel wird hier Gruhns Bestimmung des Begriffs *Verstehen* sein.

Grammatische Untersuchungen

1. Untersuchung - Lernen zwischen Lernen_{kausal} und Lernen_{intentional}

Gruhn stellt in der Einleitung seine Absicht folgendermaßen vor:

„Was geht in uns – psychisch und physisch – vor, wenn wir Musik hören und erleben? Wie kommt Verstehen zustande? Was geschieht, wenn ein

Kind lernt, eine Melodie zu singen, zu tanzen oder zu spielen? Was und wie – so werden wir ganz allgemein fragen – lernt man, wenn man Musik lernt?“ (S. 8)

Zunächst wird gefragt, welche hirnpfysiologischen Ereignisse („Was geht in uns vor?“, „Was geschieht?“) menschliche Handlungen („Hören“, „Tanzen“, „Spielen“) begleiten. Diese kausalen Begleitumstände der intentionalen menschlichen Handlungen können tatsächlich von Gruhn mit den im Buch vorgestellten Mitteln erkannt werden. Die allgemeine Frage („Was und wie – so werden wir ganz allgemein fragen - lernt man, wenn man lernt?“) aber lässt sich aus dieser Fragekette nicht ableiten. Waren die ersten Sätze nach dem Muster hirnpfysiologisches Ereignis im Kopf (Innenwelt) und Handlung in der Außenwelt gebildet, taucht das Wort *Lernen* in der allgemeinen Frage zweimal auf. Richtig, wenn man sie tatsächlich aus den vorhergehenden Sätzen ableitet, müsste die allgemeine Frage heißen:

Was – so werden wir ganz allgemein fragen – geschieht, wenn man Musik lernt?

Das Wort *Lernen* steht daher zunächst für *was geschieht*, also für ein Ereignis, dann für menschliches Handeln. Erst die homonyme Verschleierung des kategorialen Unterschieds zwischen kausalen Ereignissen (*Lernen_{kausal}*) und Handlungen (*Lernen_{intentional}*) durch das Wort *Lernen* ohne Index lässt die Erkenntnis der hirnpfysiologischen Ereignisse als eine Erkenntnis des menschlichen Handelns erscheinen. Forschungslogisch ist diese Konstruktion unhaltbar. Wenn ich zu bestimmten Handlungen die Parallelereignisse im Gehirn beobachten möchte, muss die Feststellung, dass Lernen vorliegt, unproblematisch möglich sein. Lernen kann nicht sowohl auf der Seite des Definiens und des Definiendums vorkommen. Gruhn muss wissen, wann er einer Handlung zu- oder abspricht, Lernen im Sinne von *Lernen_{intentional}* zu sein, um Lernen im Sinne von *Lernen_{kausal}* beobachten zu können. Natürlich weiß Gruhn dies auch, aber er darf dann seine allgemeine Frage eben nicht anders stellen als: Was geschieht im Gehirn, wenn jemand lernt?

Damit ist die Interpretation des hier besprochenen Zitats allerdings noch nicht abgeschlossen, da die Sachlage in dem Zitat wesentlich komplizierter ist. Ich habe vereinfachend die Sätze nach dem Gegensatzpaar kausal – intentional geordnet, was sicherlich zur Konstruktion dieses Satzgebildes gehört. In die Konstruktion dieses Satzgebildes aber ist ein weiterer Gegensatz eingebaut, der nicht deckungsgleich mit dem Gegensatz kausal – intentional verläuft. Dies ist der Gegensatz von Innen und Außen, einer Innenwelt, der eine Außenwelt gegenüber steht. In diesem Innenweltbegriff wird nun Ungleiches verbunden. Im ersten Satz nämlich Ereignisse psychischer und physischer Natur. Verbunden werden beide Ereignisse durch das Wort *vorgehen*, das man tatsächlich auf beides beziehen kann. Fragt man aber jemanden, was in ihm vorging, bekommt man im Allge-

meinen keine hirnpfysiologischen Antworten, sondern etwa: Ich plante gerade meinen Urlaub. Auch der Begriff *vorgehen* müsste wieder indiziert werden. So aber ist die Innenwelt nun mit zweierlei völlig unterschiedlichen Arten von Ereignissen bevölkert: mit nach physikalischen Gesetzmäßigkeiten ablaufenden Ereignissen und mit Handlungen, die man gleichsam nur im Kopf ausführt, für die aber weiterhin das Kriterium gilt, dass man jemanden dazu auffordern kann oder ihm rät, sich diese Pläne aus dem Kopf zu schlagen. Ähnliche Probleme treten bei den Wendungen *im Kopf* und *Innenwelt* auf. Sie sind Homonyme, denn offensichtlich kann man Pläne nur metaphorisch gesprochen *im Kopf* finden, während man die physikalischen Reaktionen im Kopf finden und beobachten kann. Der offensichtliche Gegensatz von intentional - kausal, wird durch die Überlagerung mit dem Gegensatz Innenwelt – Außenwelt, und der im Begriff Innenwelt mitgeschleppten Metapher, verdeckt. Die eigentlich klare Forschungsperspektive, zu beobachten, was im Kopf passiert, wenn Menschen musikalisch handeln, oszilliert in der Innenwelt zwischen Kausalität und Intentionalität. Die homonyme Verschleierung des kategorialen Unterschieds zwischen Lernen_{kausal} und Lernen_{intentional} durch das Wort *Lernen* ohne Index lässt die Erkenntnis der hirnpfysiologischen Ereignisse als eine Erkenntnis des menschlichen Handelns erscheinen. Grammatische – im Sinne Wittgensteins – Ungenauigkeiten - ob wir eben von kausalen Ereignissen oder aber von Handlungen reden - sind alles andere als harmlos:

„Der erste Schritt ist der ganz unauffällige. Wir reden von Vorgängen und Zuständen, und lassen ihre Natur unentschieden! Wir werden vielleicht einmal mehr über sie wissen – meinen wir. Aber eben dadurch haben wir uns auf eine bestimmte Betrachtungsweise festgelegt. Denn wir haben einen bestimmten Begriff davon, was es heißt: einen Vorgang näher kennen zu lernen. (Der entscheidende Schritt im Taschenspielerkunststück ist getan, und gerade er schien uns unschuldig.)“ (Wittgenstein 1993, § 308, S. 377f.)

Mutatis mutandis müsste es hier heißen: Wir reden von kausalen Ereignissen im Inneren des Kopfes und von Handlungen und lassen ihre Natur unentschieden! Jetzt, da neue technische Verfahrensweisen hirnpfysiologische Beobachtungen im Inneren erlauben, meinen wir, mehr über das Lernen erfahren zu können. Aber wir haben uns auf eine bestimmte Betrachtungsweise festgelegt. Und diese erlaubt zwar die Erkenntnis von hirnpfysiologischen Ereignissen, aber nicht die von Handlungen.

2. Untersuchung – Audiation zwischen „allen Stühlen“

Oszillierten die Begriffe bisher zwischen kausalem Ereignis und intentionalem Handeln, wird mit dem Begriff *Audiation* eine neue Qualität erreicht, weil er eindeutig in den Zwischenbereich der Innenwelt gehört. Dort gerät er zwischen „alle Stühle“: Er ist weder kausales Ereignis noch Handlung, aber pendelt zwischen Handlung und Disposition, zwischen sinnlicher und unsinnlicher Vorstellung, zwischen kausaler und intentionaler Repräsentation.

Audiation ist der zentrale Begriff bei Gruhn. Gruhn übernimmt ihn von Gordon (Gordon 1993). Der Stellenwert des Begriffs lässt sich an seiner Nähe zum Buchtitel „Der Musikverstand“ ablesen. Gruhn zitiert Gordon zweimal mit dieser Stelle:

„Audiation is to music what thought is to speech.“ (S. 95, S. 178)

Erst wenn wir beim Reden, so könnte man dieses Zitat paraphrasieren, uns etwas denken, plappern wir nicht einfach nur so, und dieses Denken findet im Verstand statt. Entsprechend gilt dann für die Musik: Wenn wir nicht einfach nur „klimpern“ wollen, müssen wir auditieren (musikalisch denken), und dieses Denken findet im Musikverstand statt. Audiation ist dann auch selbstredend das Ziel des Musikunterrichts („Lernen [...] wäre also auf die Fähigkeit zu Audiation zu richten, d. h. darauf, musikalische Repräsentationen aufzubauen.“ S. 96), weil nur hierbei etwas genuin Musikalisches, nämlich „genuin musikalische Repräsentationen“ (S. 237) aufgebaut würden, und weil nur dann „musikalisches Lernen ernst(genommen)“ wird (S. 205).

Was mit *Audiation* gemeint ist, wird von Gruhn in analytischen Urteilen widersprüchlich bestimmt. Diesen Widerspruch findet man in zwei benachbarten Sätzen. (Hervorhebungen von M. F.):

„Audiation bezeichnet also den **Prozeß** der Aktivierung einer erworbenen mentalen Repräsentation in der Wahrnehmung von etwas als etwas, die wir Verstehen nennen. Während sich eine mentale Repräsentation in der neuronalen Struktur des Gehirns niederschlägt, bezeichnet Audiation eine notwendige **Fähigkeit** zum Erkennen, die nur auf der Grundlage mentaler Repräsentationen wirksam werden kann.“ (S. 95)

Gruhn kann unmöglich *Audiation* analytisch so bestimmen, dass sie ein Prozess ist und dass sie eine Fähigkeit ist. *Prozess* impliziert analytisch einen Vorgang in der Zeit, während eine Fähigkeit einen Zustand bezeichnet. So lässt sich ein Prozess beschleunigen, aber eine Fähigkeit nicht. Er möchte zwei analytische Bestimmungen am Begriff der Audiation vornehmen, die er beide für unverzichtbar hält, obwohl sie logisch unvereinbar sind. Ich werde weiter unten den einzigen mir möglichen Ausweg aus diesem Dilemma aufweisen.

Die neue Qualität soll nun im Folgenden aufgewiesen werden. In der zuletzt zitierten Stelle hebt Gruhn *Audiation* ganz offensichtlich gegen den Begriff der mentalen Repräsentation ab: Da die Audiation der Prozess der Aktivierung von mentalen Strukturen sein soll, kann Audiation nicht identisch mit den mentalen Strukturen sein. Ebenso wird der Begriff *Audiation* auch gegen Handlungen abgehoben.

„Diese (die Audiation – M. F.) bildet sich aber erst im praktischen Tun, in der kinästhetischen Erfahrung des Klangs und seiner Bedeutung.“ (S. 136)

Weil die Audiation sich erst im praktischen Tun bildet, ist sie wiederum auch nicht identisch mit diesem Tun. Damit aber ist *Audiation* zunächst nur negativ bestimmt: Sie ist weder ein kausales Ereignis noch eine Handlung.

Ich werde versuchen, eine positive Bestimmung mit Gruhn vorzunehmen. 1. Es soll die Verwendungsweise des Verbes *auditieren* an entsprechenden Textstellen untersucht werden. 2. Zahlreiche Textstellen bringen die Audiation mit dem Vorstellungsbegriff in Zusammenhang. Daher könnte die Möglichkeit bestehen, über die Bestimmungen des Vorstellungsbegriffs den Begriff *Audiation* zu präzisieren. 3. Schließlich soll eine Textstelle so interpretiert werden, dass sie den oben erwähnten Widerspruch in der Bestimmung von *Audiation* (Fähigkeit und Prozess zugleich zu sein) aufhebt. Um welchen Preis, wird man sehen!

Wer das Wort *auditieren* hört, wird unmittelbar meinen, dies müsste eine Handlung sein, wie Klavierspielen, Noten lesen usw. Solche Verben möchte ich entsprechend ihrer Verwendungsweise *Handlungsverben* nennen. Eine solche Hervorhebung durch Einführung einer Kategorie ist natürlich nur sinnvoll, wenn damit zugleich eine Unterscheidung zu einem anderen Gebrauch von Verben getroffen wird. Eine weitere Klasse sind Verben wie *mögen*, die ich *Dispositionsverben* nennen möchte. Sie beziehen sich auf Handlungsverben, bezeichnen aber selbst keine Handlungen. So kann man auf dem Klavier spielen und dazu singen. Wenn man es aber mag, Klavier zu spielen, tut man nicht zwei Dinge, mögen und Klavierspielen - man muss aktualiter nicht einmal Klavier spielen! – sondern man hat die Neigung (Disposition), wann immer dies geht, Klavier zu spielen, dabei zu lächeln, usw.

Es gibt zahlreiche Textstellen, die die Verwendung von *auditieren* im Sinne eines Handlungsverbes nahe legen:

„Jeder Ton [...] sollte gleichzeitig innerlich gehört (auditert) und musikalisch verstanden werden.“ (S. 98)

Ebenso dürfte hier *auditieren* als Handlungsverb verwendet werden:

„Dies ermöglicht es, den Grundschatz zu auditieren.“ (S. 190)

Das Kriterium für Dispositionsverben, nämlich die Handlung in einer bestimmten Weise ausführen zu können, gilt hier offensichtlich nicht. Die einzige Stelle, an der Gruhn auditieren als Dispositionsverb verwendet, heißt:

„Dorisch zu auditieren heißt also, fähig zu sein [...]“ (S. 96)

In der substantivierten Form findet es sich im Sinne eines Dispositionsverbs in der bereits erwähnten Formulierung:

„Audiation (bezeichnet) eine notwendige Fähigkeit zum Erkennen.“

Um eine Fähigkeit anzuzeigen, wird normalerweise das Handlungsverb substantiviert und mit dem Wort *Fähigkeit* verbunden. So wird beispielsweise aus dem Handlungsverb *rechnen* die Disposition *Rechenfähigkeit*. Bei Dispositionsverben hingegen kann man direkt substantivieren, etwa *können* zu *Können*. Da Gruhn bei *Audiation* im Zitat nicht *Fähigkeit* oder *Können* anhängt, muss *auditieren* hier gleichfalls als Dispositionsverb angesehen werden. Ich kenne kein einziges Beispiel in der natürlichen Sprache, wo Dispositionsverb und Handlungsverb gleich lauten. Die periphrastische Bildung ist das übliche Verfahren.

Der Begriff ist nun zwar immerhin formal näher bestimmt, nämlich Dispositionsverb und Handlungsverb zu sein, gerät aber so zwischen die Kategorien *Handlungsverb* und *Dispositionsverb*.

Gruhn erläutert die Bedeutung von Audiation immer wieder durch den Vorstellungsbegriff, indem das Wort *Vorstellung* in Klammern oder als Periphrase offensichtlich als Verständnishilfe beigegeben wird. Für beide Formen der Erläuterung hier ein Beispiel:

„Während aller drei Phasen des Hörens (stimulus), Vorstellens (audiation) und Entscheidens (decision) [...]“ (S. 101)

„Das würde bedeuten, daß im Instrumentalunterricht zuerst die musikalische Vorstellung, die Fähigkeit zur Audiation ausgebildet werden müßte.“ (S. 203)

Natürlich ist nicht jede Vorstellung eine Audiation. Aber man könnte *Audiation* leicht als musikalische Spezies des Genus *Vorstellung* verstehen, und was Vorstellungen sind, ist uns alltagssprachlich vertraut. Man stellt sich Gegenstände vor, z. B. ein Gesicht, oder Handlungen. Dabei ist die Vorstellung immer mit Sinnlichem verbunden. In diesem Sinne verwendet Gruhn das Wort *Vorstellung* im folgenden Zitat, gibt ihm aber zugleich beim Übergang von figuraler zur formalen Repräsentation eine völlig andere Bedeutung:

„Der innerlich vorgestellte Handlungsvollzug ist einer formalen symbolischen Vorstellung gewichen.“ (S. 97/98)

Ganz ähnlich in diesem Zitat:

„Bei figuraler Repräsentation wird ein Mollsextakkord als Griff gedacht und werden dann die einzelnen Töne diesem Griff entsprechend oder dem theoretischen Wissen folgend gebildet; bei davon unabhängiger formaler Repräsentation ist der Klangtypus eines Mollsextakkordes als Struktur in der Vorstellung vorhanden, die dann nur abgerufen zu werden braucht, ohne daß notwendigerweise ein deklaratives Wissen um die einzelnen Intervalle vorliegen muß.“ (S. 54)

Nur gerät man auch hier wieder in Schwierigkeiten, weil Gruhn *Vorstellung* sowohl im Sinne unseres Alltagsverständnisses verwendet, andererseits aber auch im Sinne eines *terminus technicus*. Offensichtlich wird in beiden Zitaten der Übergang von einer sinnlichen zu einer nichtsinnlichen Vorstellung postuliert. Diese nichtsinnliche Vorstellung ist so nur negativ bestimmt. Wenn man von einem Vorstellungsbild alles Sinnliche abzieht, behält man nichts übrig. Aber auch Gruhns positive Bestimmung dieser nichtsinnlichen Vorstellung ist nicht erhellend. Denn zum einen soll man gemäß der Zitate oben auf eine *symbolische Vorstellung* treffen, zum anderen auf eine *Struktur*. Diese Bestimmungen sind nicht eindeutig: Jedes Symbol hat eine Struktur, aber Strukturen sind nicht symbolisch. Wenn ich mir wiederum ein Symbol oder eine Struktur vorstelle, kann ich dies nur sinnlich-konkret. Problematisch ist, dass Gruhn gerade in der nichtsinnlichen Vorstellung die eigentliche Audiation erblickt:

„Erst in diesem Stadium (der formalen Repräsentation – M. F.), wenn musikalische Elemente musikalisch repräsentiert und verstanden werden, kann Audiation in vollem Umfang einsetzen.“ (S. 98)

Ich halte den Versuch, den Begriff der *Audiation* durch den der *Vorstellung* zu erklären, für gescheitert. Der Erklärungsversuch beginnt bei unserem Alltagsverständnis von *Vorstellung*, von dessen Verständlichkeit dann noch die Scheinverständlichkeit einer *unsinnlichen Vorstellung* lebt. *Audiation* gerät so zwischen sinnliche und unsinnliche Vorstellung.

Ähnliches kann man beim Begriff *Repräsentation* beobachten. Die Repräsentation wird in den Versuchen zur Darstellung der corticalen Aktivierungspotentiale beim Hören, von der kausalen Ebene her erschlossen (S. 57, S. 115). Bei der Untersuchung der Hörberichte (S. 78, S. 85) aber wird von der Handlungsebene auf entsprechende Repräsentationen geschlossen. Ein Verifikationsverfahren, dass es sich tatsächlich um ein und dieselben Repräsentation handelt, wird nicht genannt, ja, dass dies ein Problem sein könnte, nicht einmal erwähnt. Auch hier vertreibt eine Indizierung des Begriffs *Repräsentation* – etwa als *Repräsentation (von der kausalen Ebene erschlossen)* versus *Repräsentation (von der Handlungsebene erschlossen)* den Schein, dass von ein und derselben Sache gesprochen würde. Auch hier bleibt der Begriff *Audiation* in einem Zwischenbereich hängen.

Die oben angeführten logischen, grammatischen Widersprüche lassen sich durch eine bestimmte Interpretation einer Textstelle vermeiden – wie oben angekündigt

wurde. Allerdings sind die Konsequenzen wiederum nicht akzeptabel. Die Textstelle lautet:

„Dorisch zu auditieren heißt also, fähig zu sein, den charakteristischen Klang so verinnerlicht zu haben (innerlich zu hören), daß man eine Melodie oder eine Kadenz in Dorisch ausführen kann – wie es jedem Musiker, ohne nachzudenken, in Dur möglich ist.“ (S. 96)

Dieser bereits zitierte Satz ordnet *auditieren* wie gezeigt in die Kategorie *Dispositionsverb* ein. Es wird darauf die innere Handlung – innerlich hören – genannt, auf die sich die Disposition bezieht. Der Satz setzt dann fort, dass dies die Voraussetzung für ein Können, nämlich eine Kadenz in Dorisch ausführen zu können, sei, was wiederum eine Disposition ist. Hier ist nun von zwei Dispositionen und zwei Handlungen die Rede: nämlich einer Disposition zu einer inneren Handlung (*auditieren*) und die Handlung selbst (*innerlich hören* = *auditieren*), und der Disposition zu einer äußeren Handlung (*ausführen können*) und die äußere Handlung (*ausführen*) selbst. Akzeptiert man die ungewöhnliche, wenn auch durchaus gemäß Vereinbarung mögliche Grammatik des Wortes *auditieren*, sowohl Handlungsverb als auch Dispositionsverb zu sein, kann man im letzten Zitat *innerlich hören* durch *auditieren* (als Handlungsverb) ersetzen. Der obige Widerspruch, dass *Audiation* sowohl einen Vorgang bezeichnet als auch eine Fähigkeit, hebt sich auf, wenn *Audiation* ein Homonym für *Auditieren* und die *Auditierfähigkeit* ist. Die ruinöse Konsequenz ist eine Verdoppelung aller Handlungen und Dispositionen: Man muss nun nicht nur (in der Außenwelt) in der Lage sein, Gitarre zu spielen, sondern muss nun auch noch in der Innenwelt dazu in der Lage sein; man muss nicht nur in der Außenwelt Gitarre spielen, sondern dies auch noch innerlich tun. Konsequenterweise kann man nun einen Fehler bei der inneren, aber auch bei der äußeren Handlung machen. Dabei gerät man in einen unendlichen Regress, weil ja wiederum beurteilt werden müsste, ob der Fehler bei der inneren oder bei der äußeren Handlung gemacht wurde, usw.

3. Untersuchung - Verstehen zwischen Alltagsverständnis und terminus technicus

Eine der eigentümlichsten Auswirkungen von Gruhns Orientierung am Bild der Innenwelt ist seine Definition von *Verstehen*. Diese hat ein besonderes Gewicht in einem Buch mit dem Titel „Der Musikverstand“, beschreibt diese Definition doch die „Handlung“, die in diesem Organ stattfindet. Ich möchte zeigen, dass die Wortbedeutung, die Gruhn definiert, auf grammatischen Fehlern beruht.

Will man sich kritisch mit Gruhns Wortverständnis auseinandersetzen, kann man dies zunächst von unserem alltagssprachlichen Wortverständnis her tun und Gruhns Definition daran messen. Gruhn definiert wie folgt:

„Verstehen heißt erkennen von etwas als etwas.“(S. 29)

Definitionen funktionieren nach dem Muster: Schimmel = weißes Pferd. *Schimmel* ist hier das Definiendum, *weißes Pferd* das Definiens. Man definiert, indem man im Definiens ein Genus nennt (hier: Pferd) und im Begriff durch Nennung einer differentia specifica (hier: weißes) eine Eingrenzung vornimmt. Künftig kann man dann statt *weißes Pferd* kurz und bündig *Schimmel* sagen. Wie verhält es sich nun bei „Verstehen ist erkennen von etwas als etwas“? Das Wort *erkennen* muss immer durch ein Objekt ergänzt werden, weswegen das erste *etwas* zum Genus gehört, wie in dem Satz:

Ich erkenne Herrn Müller.

Zunächst fällt auf, dass die Präposition *von* in diesem Satz nicht verwendet wird. Dass die Präposition dennoch bei Gruhn verwendet wird, könnte ein erster Hinweis auf Unstimmigkeiten in der Definition sein. Allerdings lässt sich dies leicht beheben, wenn man in der Definition nicht die Verbform verwendet („verstehen ist erkennen von etwas als etwas“), sondern die nominalisierte Form dieser Verben nimmt („Das Verstehen ist das Erkennen von etwas als etwas.“). Damit ich, um am obigen Beispiel weiterzuspinnen, Herrn Müller nicht nur erkennen sondern darüber hinaus auch noch verstehe, muss zu dem *etwas* (Herr Müller) noch ein weiteres *etwas* hinzukommen, z. B. Herr Meier. Gemäß der Definition von Gruhn habe ich dann verstanden, wenn ich etwas als etwas erkannt habe, und das ist in diesem Beispiel, wenn ich Herrn Müller als Herrn Meier erkannt habe. So war dies nicht gemeint, wird man sagen, aber die Definition eröffnet diesen Spielraum. Man kann nun versuchen, die Definition zu retten, indem man den Spielraum einschränkt, das heißt, dass nicht jedes beliebige *etwas* an die Stelle der differentia specifica eingesetzt werden darf. Dies könnte mit Hilfe von Regeln geschehen, aber von Regeln ist im ganzen Buch nicht die Rede. Selbst dann stimmt die Definition nicht mit unserem Alltagsverständnis überein. Mit musiktheoretischer Vorbildung versteht jeder den folgenden Satz:

Der fünfte Akkord meiner letzten Komposition ist eine Dominante.

Zwar versteht jeder diesen Satz, aber man hat keine Möglichkeit, dies zu erkennen, weil es keine solche Komposition von mir gibt. *Erkennen* gehört nicht in das Definiens von *verstehen*, weil *verstehen* keine Spezies des Erkennens ist, wenigstens nicht in unserem alltagssprachlichen Verständnis. Bei Gruhn sind daher weder das Genus noch die differentia specifica richtig bestimmt.

Nun kann Gruhn bestreiten, dass er *verstehen* in einem alltagssprachlichen Sinn verwendet, und behaupten, dass es bei ihm ein *terminus technicus* ist. Wie dieser

terminus technicus zu verstehen ist, erläutert Gruhn in den Kapiteln „Psychologie des Hörens: Täuschungen und Paradoxien“ und „Hören und Bewusstsein“. Dort heißt es:

„Hören und Verstehen sind Prozesse, die den durch Auge und Ohr empfangene Sinnesdaten erst im Bewußtsein Bedeutung geben.“ (S. 21)

Hier lässt sich nun leicht Gruhns Definition von Verstehen wiederfinden: Etwas (ein Gegenstand in der Außenwelt) erregt unsere Sinne. Die dabei entstehenden Sinnesdaten werden im Bewusstsein (in der Innenwelt) als etwas gedeutet. Sinnestäuschungen scheinen deswegen eine so überzeugende Erläuterung für Gruhns Definition zu geben, weil bei ihnen der Gegenstand in der Außenwelt (etwas) sich so deutlich von der Interpretation in der Innenwelt (als etwas) abheben lässt:

Vertiefungen auf Keilschrifttafeln werden als Erhebungen gesehen (S. 31); Eine fallende Basslinie, die immer wieder in eine höhere Oktave zurückspringt, wird als endlos fallend gehört (S. 22). Weitere Beispiele sind optische Täuschungen über Parallelität und Länge von Linien (S.21).

An den Sinnestäuschungen wird deutlich - so meint man - , was man dann nur auf alle Wahrnehmungen überhaupt übertragen muss, nämlich dass wir uns niemals auf die Dinge selbst beziehen, sondern immer nur auf ihre Stellvertreter im Kopf. Die Folge ist ein erkenntnistheoretischer Relativismus.

Aber auch hier scheint mir ein grammatischer Fehler verborgen zu sein, der auf der Verwechslung von zwei Kategorien von Sätzen beruht: objektiven Sätzen (Das Auto ist rot) und Wahrnehmungssätzen (Ich sehe ein rotes Auto). Diese Verwechslung lässt sich durch Reflexion auf die Alltagssprache aufklären. Uns allen ist der Spruch vertraut: „Nachts sind alle Katzen grau!“ Er rät zur Vorsicht, wenn man unter ungünstigen Wahrnehmungsbedingungen („nachts“) objektive Sätze über Farben (hier: von Katzen) behaupten will. Ob die nachts gesehenen Katzen getigert, weiß oder grau waren, ist unter diesen Bedingungen nicht zu erkennen. Was man tatsächlich wahrnimmt, sieht aus wie graue Katzen unter normalen Wahrnehmungsbedingungen. Kein Mensch würde daher den objektiven Satz äußern: „Die Katzen, die ich nachts gesehen habe, sind grau.“ Nicht die Wahrnehmung hat uns getäuscht, sondern wir haben uns über die Wahrnehmungsbedingungen getäuscht. Unter bestimmten Wahrnehmungsbedingungen sind bestimmte Erkenntnisse nicht möglich, die unter anderen Wahrnehmungsbedingungen sehr wohl möglich sind, weswegen es objektive Sätze und Wahrnehmungssätze gibt. An diesen grammatischen Unterschied erinnert das Sprichwort.

Gruhns Beispiele von „Sinnestäuschungen“, die in Wirklichkeit Selbsttäuschungen über die unterstellten Wahrnehmungsbedingungen sind, müssen ebenso interpretiert werden. Auch für die Wahrnehmung von parallelen Linien, Vertiefungen, Melodielinien gilt, dass man sie nur unter bestimmten Wahrnehmungsbe-

dingungen so wahrnimmt. Sind diese Bedingungen nicht gegeben, muss man mit dem Lineal überprüfen, ob die Linien parallel sind, obwohl man Linien sieht, die wie konkave Linien unter normalen Wahrnehmungsbedingungen aussehen; muss man mit dem Tastsinn überprüfen, ob es sich um Vertiefungen handelt, obwohl es aussieht, wie Erhebungen unter normalen Wahrnehmungsbedingungen aussehen; muss man im Notentext nachsehen, ob die gehörte Melodie durch Überlagerung zweier Linien erst entsteht und nur so klingt wie von einem Instrument kommend unter normalen Hörbedingungen.

Wie Gruhn auf seine Definition von „Verstehen heißt erkennen von etwas als etwas“ kommt, lässt sich durchaus nachvollziehen, beruht aber wiederum auf einer grammatischen Unaufmerksamkeit: Er beachtet nicht den fundamentalen Unterschied zwischen Wahrnehmungssätzen und objektiven Sätzen.

Zusammenfassung

Die vorgelegten Untersuchungen zentraler Begriffe sollte zeigen, durch welche begrifflichen Mittel die legitime Forschungsperspektive (Was geschieht hirnpfysiologisch, wenn wir lernen) umgebogen wird in den Versuch, von den Qualitäten hirnpfysiologischer Ereignisse auf menschliches Lernen zu schließen. Diese Wendung beruht auf einem Kategorienfehler. Die grammatische Unmöglichkeit wird nur durch einen begrifflichen Nebel verschleiert. Nur in diesem Nebel kann scheinbar von den Qualitäten kausaler Ereignisse auf die Qualitäten menschlicher Handlungen geschlossen werden. Die grammatischen Unstimmigkeiten wurden für die Begriffe *Lernen*, *Audiation* und *Verstehen* aufgezeigt. Damit war die bisherige Arbeit wesentlich eine Destruktion eines falschen Vorverständnisses. Zu leisten wäre nun die sprachkritische Rekonstruktion: Was heißt *lernen*, wenn es nicht in „der Erzeugung und Stabilisierung mentaler Repräsentationen“ (S. 98) besteht, auch wenn diese sich dabei ereignen mögen? Es ist methodisch konsequent, an die von der Metapher *Innenwelt* hinterlassenen begrifflichen Leerstellen (Geist, Denken, Audiation, Repräsentation, Vorstellung) die Sprache treten zu lassen. *Denken* darf dann nicht als eine Handlung in der Innenwelt erklärt werden, sondern muss in ein Verhältnis zur Sprache gebracht werden. Wie dieses Verhältnis zu verstehen ist, wurde von Wittgenstein (1993, § 316, S. 380; § 339, S. 387; § 344, S. 388) und Ryle (1969, S. 29-33) bereits aufgezeigt: Zum Begriff des Denkens gehört nicht der Gegensatz von laut/leise oder im Kopf/außen. Denken ist vielmehr ein Modus des Redens: Wer vernünftig redet, denkt, aber tut dabei nicht zwei Dinge, eines leise im Kopf, das andere laut, sondern indem er auf

eine bestimmte Art und Weise redet, nämlich vernünftig, denkt er. Der modale Gebrauch des Verbs *denken* wird deutlich, bedenkt man seine Ersetzung durch das Adverb *vernünftig*. Entsprechendes gilt für *auditieren*.

An die Stelle von kausalen Wechselwirkungen zwischen Handlungen und hirne-physiologischen Vorgängen treten – so meine These – sprachliche Korrekturhandlungen: Handlungen finden im Spielraum zwischen richtig und falsch statt. Wer ein Handlungsschema beherrscht, führt es überwiegend richtig aus. Wer es noch nicht beherrscht, macht Fehler bei der Ausführung. Ob aber ein Fehler gemacht wurde oder nicht, ist ein Sachverhalt, und Sachverhalte lassen sich nur sprachlich in behauptender Rede feststellen. „Ich bin keine Ratte, ich bin keine Taube, ich bin kein System“ (Kaiser 2000), sondern aus sprachanalytischer Sicht ein redender und handelnder Mensch, und ich bin das eine nur, weil ich auch das andere bin. In unserem Können von Handlungen geht die sprachliche Vorgeschichte des Lernens dieser Handlungen unter, und dies macht verständlich, warum die sprachliche Seite des Lernens übergangen wird.

Es wäre eine überaus interessante Aufgabe, die übergangene Sprache in den von Gruhn geschilderten Lerngeschichten aufzuweisen. Methodisch ließe sich dies so bewerkstelligen, dass in den Texten zwischen der Erzählung der Lerngeschichte und Gruhns Interpretation unterschieden wird, um in einem dritten Schritt die Lerngeschichte sprachanalytisch zu deuten. Diese Deutung müsste sich der Gruhnschen Deutung als überlegen erweisen.

Wenn wir wissen wollen, was Lernen ist, wie Lernumgebungen optimal zu gestalten sind usw., müssen wir uns den menschlichen Handlungen und – wenn meine Deutung richtig ist – besonders dem behauptenden Reden als Spezies des menschlichen Handelns zuwenden, weil jede Lerngeschichte auch eine Geschichte sprachlicher Korrekturhandlungen ist. Dies mag methodisch weniger faszinierend sein als die überaus eindrucksvollen Verfahren hirne-physiologischer Forschung. Der erste Schritt aber ist die Disziplinierung unseres Redens, indem wir die grammatische Grenze, die unerbittlich zwischen kausalen Ereignissen und intentionalen Handlungen verläuft, beachten, weil wir sonst lediglich einer methodischen Faszination erliegen:

„Das Bestehen der experimentellen Methode läßt uns glauben, wir hätten das Mittel, die Probleme, die uns beunruhigen, loszuwerden; obgleich Problem und Methode windschief aneinander vorbeilaufen“ (Wittgenstein 1993, Teil II, XIV, S. 580).

Literatur

- Gordon, Edwin (1993): *Learning Sequences in Music*. 4. Auflage. Chicago
- Gruhn, Wilfried (1998): *Der Musikverstand. Neurobiologische Grundlagen des musikalischen Denkens, Hörens und Lernens*. Hildesheim u. a.
- Kaiser, Hermann J. (2000): "Ich bin keine Ratte, ich bin keine Taube, ich bin kein System". Ein pädagogischer Begriff musikalischen Lernens. In: *Musik und Bildung*, Mainz, 32. Jg., H. 3, S. 10-21
- Kambartel, Friedrich (1989): Zur grammatischen Unmöglichkeit einer evolutionstheoretischen Erklärung der humanen Welt. In: Kambartel, Friedrich: *Philosophie der humanen Welt. Abhandlungen*. Frankfurt a. M.
- Ryle, Gilbert (1969): *Der Begriff des Geistes*. Stuttgart
- Wittgenstein, Ludwig (1993): *Philosophische Untersuchungen*. In: Wittgenstein, Ludwig: *Werkausgabe Bd. I*. 9. Auflage. Frankfurt a. M.

Dr. Matthias Flämig
Südendstr. 54
12169 Berlin

Vermittlung der Fachgeschichte in der Musiklehrrausbildung

A. Erfahrungen – Überlegungen – Motive

Kein Zweifel: Die Fachgeschichte ist ein wesentliches Teilgebiet der Ausbildung zum Schulmusiklehrer. Zwar gehen die für Fachgeschichte zuständigen Hochschullehrer mit den Inhalten und dem Umfang ihrer Darstellung verschieden um; weitgehend stimmen sie jedoch darin überein, dass sie Fachgeschichte als chronologischen und systematischen Überblick anbieten, pointiert mit Namen von Personen und Institutionen, gegliedert durch historische Zeitabschnitte. Auch die Bedeutung und Funktion der Musikerziehung oder Musikpädagogik, des Gesang- oder Musikunterrichts in den jeweils behandelten gesellschaftlichen und politischen Zeitabschnitten und, umgekehrt, deren Einflüsse auf Musikerziehung und –unterricht, spielen eine unterschiedliche Rolle. So erwähnt sie beispielsweise Hermann Kretzschmar in den „Musikalischen Zeitfragen“ (1903) oder Gerhard Braun in der „Schulmusikerziehung in Preußen“ (1957) nur am Rande, Georg Schünemann in der „Geschichte der deutschen Schulmusik“ (1928) ein wenig ausführlicher. Dagegen behandeln Veröffentlichungen seit den 1960er Jahren das politische und gesellschaftliche Umfeld der Musikpädagogik immer ausführlicher und beziehen sie auf die Gegenwart, etwa Johannes Hodeks „Musikpädagogische Bewegung zwischen Demokratie und Faschismus“ (1977), Dorothee Kollands „Jugendmusikbewegung“ (1979), Heinz Lemmermanns „Kriegserziehung im Kaiserreich“ (1984), die meisten Beiträge in Hans-Christian Schmidts Handbuch zur „Geschichte der Musikpädagogik“ (1986), Wilhelm Kramers umfangreiche Arbeit über „Formen und Funktionen exemplarischer Darstellung von Musikunterricht im 19. und 20. Jahrhundert“ (1990), Wilfried Gruhns „Geschichte der Musikerziehung“ (1993) oder Heide Hammels „Schulmusik in der Weimarer Republik“ (1990), wo „Politische und Gesellschaftliche Aspekte der Reformdiskussion in den 20er Jahren“ (Untertitel) eine wichtige Rolle spielen. Schließlich möchte ich noch zwei Beiträge von Thomas Phleps über die Musikerziehung während der NS-Zeit und nach 1945 erwähnen, die erst vor kurzem erschienen;

ihre Titel: „Es geht eine helle Flöte...“ (1995) und „Was bedeutet: Aufarbeitung der ‚Musikerziehung‘ in NS-Deutschland“ (2000). Ein wesentlicher Impuls für diese historisch ausführlichen und kritischen Darstellungen von Einzelheiten und Zusammenhängen auch in der jeweiligen Gegenwart war wohl die wachsende Anzahl von Angehörigen jüngerer Generationen mit ihren Reformideen und -vorschlägen.

Aber können selbst diese letztgenannten Beiträge den künftigen Musiklehrern wirklich dabei helfen, die Gegenwart der Musikpädagogik und des Musikunterrichts zu verstehen? Vor allem aber: Ist nicht die gegenwärtige Situation des Musikunterrichts an Schulen so unterschiedlich, ja gegensätzlich, dass es als unmöglich erscheint, sie durch Fachliteraturstudien kennen und verstehen zu lernen, um auch mit ihrer Hilfe später den Unterricht aufschlussreich und wirkungsvoll für die Schüler zu gestalten? Diese Frage erscheint mir deshalb so wichtig, weil sich seit einigen Jahren Klassen, Kurse und AGs nach relativ kurzer Zeit immer wieder anders zusammensetzen, weil aber auch jede Unterrichtsstunde historisch einmalig ist. Das hängt mit den Bedingungen und den jeweiligen Situationen zusammen sowie mit den dabei anwesenden Menschen, genauer: Individuen in einer Gruppe, und nicht zuletzt mit den pädagogischen Fähigkeiten der Lehrkraft und deren Unterrichtserfahrungen, aber auch mit den vielen historischen Wurzeln einer Unterrichtsstunde.

Dass jede gegenwärtige Situation sich aus unzähligen historischen Entwicklungssträngen zusammensetzt, ist eine uralte Erkenntnis und Erfahrung. Das bedeutet, dass man die jeweilige Gegenwart – die ohnehin ein fiktiver Begriff ist – überhaupt erst verstehen und ihre Bedeutung, ihre Wirkung sowie die in ihr steckenden Möglichkeiten und Probleme nur einschätzen und nutzen kann, wenn man sich darum bemüht, ihre Wurzeln kennen zu lernen, also auch die des gegenwärtigen Musikunterrichts. Das bedeutet, dass fachbezogene Themen, gleich welcher Art, nur dann bei Schülern eine Chance haben, wenn der Musiklehrer auch die historischen Bedingungen seines Unterrichts kennt und berücksichtigt.

Das gilt freilich auch für deren Erforschung, beispielsweise der Musikerziehung im Dritten Reich. So begründet Thomas Phleps seine beiden o. g. Beiträge zu dieser historischen Epoche mit Hilfe vieler Primärquellen und mit Darstellungen in der Sekundärliteratur, und er weist in seinem Aufsatz von 1995 (S. 64) auch selbstkritisch darauf hin, dass für seine Generation, die das Dritte Reich nicht mehr erlebt hat, diese Epoche abstrakt blieb und sie zu „jugendlichem Antifaschismus“ trieb, auch deshalb, weil die Generation seiner „Eltern, die das nationalsozialistische Deutschland wie auch immer durchlebt hatten“, ihre Erfahrungen den Kindern vorenthielt. Umso mehr, meine ich, hätte Phleps sich auch mit der Zeit vor 1933 beschäftigen sollen, um den Nationalsozialismus und die Zeit des Dritten Reiches mit ihren Folgen – auch für die Musikerziehung – zu verste-

hen, - bis in unsere Gegenwart, denn der 30. Januar 1933, als Hitler Reichskanzler wurde, fiel ja nicht vom Himmel.

Ein bekanntes Problem beim Umgehen mit der Historie besteht darin, dass man dazu neigt, ja gar nicht anders kann, als die eigenen autobiografischen Erfahrungen, Erlebnisse und Vorstellungen zu benutzen, um historische Darstellungen zu verstehen. Viele solcher Darstellungen wurden von den Autoren konstruiert, sie mussten dies sogar tun, wenn es dafür nur wenige oder gar keine überlieferten Daten oder Gegenstände gab. Ein Beispiel dafür lieferte im Bachjahr 2000 Hans Joachim Kreutzers Besprechung der gerade erschienenen drei Bach-Biografien von Geck, Forchert und Wolff. Kreutzer lobte alle drei und begründete dies im Einzelnen, wies aber auch generell auf den Mangel an schriftlichen Quellen hin, die von Bach selbst stammen. Aber auch die überlieferten Noten lassen die Frage offen, wie diese seinerzeit interpretiert wurden und wie die Musik dann geklungen hat. Ein anderes Beispiel ist die Frage, warum Schönberg oder Strawinsky, Varèse oder Webern noch immer als „moderne Komponisten“ gelten.

Wer im Juli die zwölfteilige 3Sat-Reihe mit dem Titel „Als das Jahrhundert jung war“ gesehen hat, wo beispielsweise Filmsequenzen erklärten, warum um 1900 die Fließbandarbeit entstand und welche verheerenden Folgen sie für viele Handwerker hatte, oder dass die ersten Autofahrer sich ihr Benzin noch in Drogerien kaufen mussten, der kennt jetzt nicht nur die Situation vor 100 Jahren besser, sondern auch unsere Gegenwart. Ich selbst durfte gegen Ende der 1920er Jahre sonntags nachmittags hin und wieder zu Kindervorstellungen mit Stummfilmen gehen, die von einem Klavierspieler begleitet wurden. Auch mein erster Geigenlehrer, der mich ab 1929 unterrichtete, war als Stummfilm-Begleiter mit Einführung des Tonfilms entlassen worden.

Und wie sah es um 1930 mit dem zumindest in den norddeutschen Ländern eingeführten Musikunterricht aus, der den jahrhundertealten Gesangunterricht ablösen sollte? Es blieb noch lange Zeit beim Gesangunterricht, ganz einfach, weil die neuausgebildeten Lehrkräfte noch fehlten und die letzten ehemaligen Gesanglehrer erst in den 1960er Jahren pensioniert wurden. Und von den wenigen neuausgebildeten jungen Musiklehrern fielen die meisten im Zweiten Weltkrieg. Deshalb entschloss man sich nach 1945, die Kestenberg-Reform endlich zu verwirklichen. Allerdings gehörten diejenigen, die diesen Standpunkt vertraten, zu der Generation, die während der NS-Zeit selbst erlebt hatte, wie in den 1930er Jahren die Musische Erziehung oder Bildung, das Herzstück der Kestenberg-Reform, nachdrücklich gefördert wurde. Mir fallen dabei spontan Götsch, Moser und Jöde, Alt und Oberborbeck ein. Aber das wurde verschwiegen, ja ignoriert, eine Einstellung, die allerdings seinerzeit auf allen gesellschaftlichen Gebieten zu beobachten war; denn man hatte rund um die Uhr mit dem Hier und Jetzt zu tun und hoffte auf das Morgen. Das Gestern dagegen wollte man endlich hinter sich

lassen. Man suchte ganz allgemein einen Neuanfang ohne Vergangenheit. Dafür benutzte auch die politische Führung das Schlagwort von der „Stunde Null“. Hierzu noch zwei autobiografische Erfahrungen: Nach fünf Jahren Soldatenzeit und Gefangenschaft begann ich mein erstes Lehrerstudium, gemeinsam mit Kommilitonen mit einer ähnlichen Biographie, zu der auch acht Jahre Gymnasialzeit und Mitgliedschaft in Hitler-Jugend oder Jungvolk gehörten. Deshalb wollten wir alle endlich Klarheit gewinnen über das Dritte Reich. Dazu waren aber unsere Professoren nicht bereit – trotz harter Kritik unsererseits. Deshalb beschäftigte (auch) ich mich seitdem immer intensiver mit der Frage: Was macht meine jeweilige Gegenwart aus? Welche historischen Wurzeln stecken in ihr? Welche prägen sie besonders und mit welchen Konsequenzen? Wichtige Anregungen erhielt ich dazu in meinem Schulmusikstudium sieben Semester lang von Adorno – auch in der Hinsicht, dass er von 1934 bis 1950 im Ausland lebte und von dort aus die Hitlerzeit kritisch beobachtet hatte. Eine andere Erfahrung machte ich nach der Wende 1989/90, als ich in mehreren ostdeutschen Universitäten tätig war und meine Erfahrungen dort in die Treffen der 1997 gegründeten Ost-West-AG „Probleme der Erforschung des schulischen Musikunterrichts in der DDR“ einbrachte. Mir wurde immer klarer, dass nur diejenigen, die jahre- oder jahrzehntelang Bürger der DDR gewesen waren, diese Forschungsarbeit leisten können; wir Westdeutschen dagegen können ihnen dabei allenfalls helfen. Diese Einsicht wurde durch die Lektüre von Günter de Bruyns „Vierzig Jahre“ (1996) noch bekräftigt von den autobiographischen Einzelheiten seines Verhaltens während der DDR-Zeit.

Alle diese persönlichen Erfahrungen regten mich schon als Lehrer, seit nunmehr fast 40 Jahren auch als Hochschullehrer, zu der Frage an: Wie soll ich die Fachgeschichte vermitteln, damit sie dabei hilft, die Gegenwart unseres Faches besser (oder überhaupt) zu verstehen – als eine wichtige Voraussetzung für den Musikunterricht bzw. die Musiklehrerbildung? Antworten habe ich, immer wieder in Zusammenarbeit mit Kollegen und Musiklehrern, aber auch mit Studierenden und SchülerInnen gesucht und eine Reihe dieser Versuche auch veröffentlicht. Deshalb genügt es in unserem Zusammenhang heute, einige dieser Versuche und deren Ergebnisse und Erfahrungen zu skizzieren.

B. Fachgeschichte als Seminarthema: Einige Beispiele

1. Simulieren von Unterrichtsstunden in sechs Epochen des 20. Jahrhunderts (1981)

Wir begannen mit je einer Unterrichtsstunde in der Gegenwart in einer 9. Gymnasialklasse (Fachunterricht durch Fachlehrer) und einer 9. Hauptschulklasse (Klassenlehrer auch Fachlehrer); Thema: Lied und Singen. Die Unterrichtsstunden wurden per Video aufgezeichnet, die Aufnahmen dann im Seminar in Anwesenheit des betreffenden Lehrers wiedergegeben und diskutiert, anschließend auf ihre Elemente hin analysiert und mit Hilfe von Veröffentlichungen aus Gegenwart und Vergangenheit daraufhin untersucht, was seit wann und wie im Musikunterricht oder auch – insbesondere beim Thema „Lied und Singen“ früher im Gesangunterricht unterrichtet wurde. Dabei halfen uns „Planungskriterien“ mit ihren Abschnitten „Rahmenbedingungen“, „Personen“, „Inhalte, Gegenstände, Probleme“, „Perspektiven, Ziele, Absichten“ und „Unterrichtsprozess“, die die Teilnehmer an einem früheren Seminar erarbeitet hatten und die mir seitdem immer weitergeholfen haben – 1981 auch beim Planen, Realisieren und Auswerten der simulierten Unterrichtsstunden um 1900, 1930, 1942, 1955 und 1970. Auch dabei halfen die Videoaufzeichnungen und die betreffenden Lehrkräfte. Es überraschte nicht, dass in diesem Zusammenhang auch der Aspekt Lehrerbildung in ihrer ersten und zweiten Phase zur Sprache kam, u. a. mit einem wichtigen Ergebnis: den Wünschen der Studierenden, einigen Themengesichtspunkten in künftigen Seminarveranstaltungen ausführlicher nachzugehen. Auch die Schüler baten darum, die Videoaufzeichnung ihrer Unterrichtsstunde zu sehen. Daran nahmen auch Studierende teil, die dann mit den SchülerInnen und ihrem Musiklehrer deren Fragen und Äußerungen diskutierten. Verständlicherweise nutzte ich die Stundenaufzeichnungen später auch in anderen Themenzusammenhängen. Dabei stellten wir auf einmal fest, dass die simulierte Musikstunde 1942 (NS-Zeit) verloren gegangen war. Aber der Musiklehrer bot uns an, sie zu wiederholen, diesmal mit Schülern unmittelbar nach deren mündlichem Abitur. Mit ihnen hatte der Lehrer diese Stunde auch geplant.

2. Historische Elemente in gegenwärtigem Musikunterricht (1984 und 1999/2000)

Dieses Thema bot ich bisher zweimal an. 1984 lag ihm eine Doppelstunde in einem Leistungskurs der Jahrgangsstufe 12 zugrunde mit einem Thema, das der Musiklehrer, wie verabredet, ohnehin geplant hatte: Robert Schumanns Vertonung des Heine-Gedichts „Die beiden Grenadiere“. Die Studierenden, die an dem Unterricht als Beobachter teilgenommen hatten, berichteten dann im Seminar anhand der Videoaufzeichnung, was ihnen an dem Unterricht, seinem Inhalt, dessen Vermittlung, am Verhalten von Lehrer und SchülerInnen aufgefallen war. – Alles dies führte zu Fragen nach den historischen Wurzeln: Musik als Unterrichtsfach im Gymnasium; das Kunstlied als Unterrichtsthema; die Unterrichtsmethode; der Lehrer. Die dabei auftauchenden Fragen und Probleme wurden dann, soweit möglich, mit Hilfe von Literatur zu beantworten versucht.

Im WS 1999/2000 ging ich – mitbedingt durch die Zusammensetzung des Seminars mit Studierenden für Grundschule, Realschule und Gymnasium – mit dem Thema „Historische Elemente“ einen Schritt weiter, insofern als ich vier Lehrer um eine Musikstunde bat, und zwar um Alltagsunterricht und ein Thema, das sie ohnehin geplant hatten oder woran sie bereits mit ihren SchülerInnen arbeiteten: in einer Grundschul- und in einer Orientierungsstufenklasse sowie in zwei gymnasialen Leistungskursen. Jeder Seminarteilnehmer nahm an mindestens einer der vier Stunden teil, und bei der Wiedergabe der Videoaufzeichnung seiner Stunde war der betreffende Lehrer im Seminar anwesend. Die Gespräche mit den Lehrern regten dazu an, nach den historischen Wurzeln ihrer Musikstunde zu suchen. An einem Aspekt hatten diese SeminarteilnehmerInnen ein besonderes Interesse: an der Ausbildung dieser Lehrer und daran, wie sie ihre Ausbildung im Rückblick beurteilten. Die Gymnasiallehrer, beide Fachleiter und in zwei verschiedenen Musikhochschulen und Universitäten ausgebildet, äußerten sich, unabhängig voneinander, dazu sehr kritisch. Die Grundschullehrerin war gar nicht für das Fach Musik ausgebildet worden, sondern hatte sich in einer mehrjährigen Lehrerfortbildung nachträglich dafür qualifiziert. Das alles regte die Studierenden zu ausführlichen Studien der historischen Hintergründe der Musiklehrerausbildung und –fortbildung an.

3. Musikerziehung im Dritten Reich. Ursachen, Folgen, Folgerungen (1996)

Dieses Angebot weckte großes Interesse und Engagement, auch bei sechs SeniorInnen, die das Fach Musik studierten mit dem Ziel einer Magister- oder Doktorprüfung. Dieses Miteinander von Angehörigen älterer Generationen, die das Dritte Reich miterlebt hatten und die jetzt zwischen 60 und 70 Jahre alt waren, und 40 bis 50 Jahre jüngeren Studierenden regte immer wieder zu Rückblicken und kritischen Äußerungen, zu Fragen und Gesprächen zwischen den zeitlich weit auseinander liegenden Generationen, aber auch zwischen den SeniorInnen untereinander an. Dabei wurde deutlich, dass „die Alten“ trotz ihrer geringen Altersunterschiede vieles in der NS-Zeit ganz verschieden erlebt und in Erinnerung hatten, weil sie beispielsweise in ganz verschiedenen Gegenden Deutschlands aufgewachsen und zur Schule gegangen waren und damit auch ganz verschiedenen Musikunterricht erlebt hatten. Dies alles belebte das Seminar auf ungewohnte Weise und machte uns klar, dass es „die Fachgeschichte“ nicht gibt, nicht geben kann, sondern immer nur Versuche, in einer bestimmten geschichtlichen Situation deren historische Wurzeln zu finden, um die Gegenwart nicht nur besser, sondern überhaupt zu verstehen – als eine Voraussetzung für Aktivitäten auch im Schulmusikunterricht sowie in Lehre und Forschung in der Universität.

4. Alternativen zu Orffs „Schulwerk“ und seiner „Musik für Kinder“ (1989/90 und 1998/99)

Nachdem im jeweils ersten Semester der beiden zweisemestrigen Seminare eine umfassende historische und musikpraktische Beschäftigung mit Orff als Komponisten und als Autor von Musikschulwerken zu dem Ergebnis geführt hatte, dass und warum seine Schulwerke aus den 1930er und den 40er/50er Jahren sowie die damit verbundene und von ihm notierte Handhabung der Orff-Instrumente heute überholt sind, wurden die SeminarteilnehmerInnen von Lehrern angeregt, mit selbstgebauten oder –gebastelten Klang- und Geräuscherzeugern Musik zu erfinden, was diese Lehrer zuvor auch mit ihren Schülern gemacht hatten. Das war auf Video aufgezeichnet worden und wurde jeweils anschließend den Studierenden vorgeführt.

Bei dem jüngeren Seminar bildeten Märchen, Gedichte oder selbst erfundene Geschichten den Ausgangspunkt für eine adäquate Vertonung mit Hilfe von Umweltmaterialien, sogenanntem „Krimms-Krams“ – sowohl durch die SeminarteilnehmerInnen als auch durch SchülerInnen in sieben Klassen oder Kursen vom 1.

bis 11. Schuljahr (mit der 5. Klasse einer Schule für Lernhilfe). Hier bildete also der historische Hintergrund den kritischen Ausgangspunkt für gegenwartsbezogene Alternativen.

C. Erkenntnisse – Folgerungen

Versuche, geschichtliche Ereignisse oder Zusammenhänge darzustellen, sind zwangsläufig einseitig, bruchstückhaft und oberflächlich – mögen sie noch so umfangreich und differenziert sein. Und sie sind nur von jemandem zu verstehen und nachzuvollziehen, der bereits umfassendere Zusammenhänge kennt und diese bestätigt, ergänzt, korrigiert oder ersetzt haben möchte.

Auch die Gegenwart ist morgen schon Geschichte, aber für jeden eine individuelle Geschichte, die allerdings viele historische Wurzeln hat, die man als Individuum nur zum Teil kennt und kennen kann, die dennoch meine Gegenwart mitbestimmen, auch die vieler meiner Mitmenschen.

Diese Erkenntnis führte zu unserem Umgang mit der Fachgeschichte: zu erfahren, wie jeder einzelne Seminarteilnehmer *seine* Gegenwart sieht, sie versteht oder nicht versteht oder auch missversteht. Dieser methodische Ansatz hatte den Vorteil, dass wir an unsere Lösung von verschiedenen Seiten herangekommen sind. Und jeder, der daran mitgewirkt hat, sah sich als unersetzbar und damit ernstgenommen; denn die Lösungsergebnisse unserer Aufgabe waren anfangs niemandem bekannt, auch mir nicht. Wir suchten also gemeinsam nach einer oder mehreren Lösungen. Mir kam es darauf an, immer wieder Situationen hervorzurufen, die Fragen an uns aufwarfen, uns also aufforderten, nach Antworten zu suchen. Diese Situationen waren Musikunterrichtsstunden oder -reihen, an denen Lehrer und deren Schüler teilnahmen und mitwirkten, in verschiedenen Schulformen und -stufen (Ausnahme: Berufsschulen).

Bei der AMPF-Tagung 1990 in Würzburg berichtete Maria Luise Schulten über „Ergebnisse des Musikunterrichts“ in der Erinnerung ehemaliger Schüler und sagte gegen Schluss ihres Referats: „Es scheint, dass im Kreislauf des Unterrichts von Lernen – Behalten – Vergessen die Erinnerung fehlt.“ Solche Erfahrungen kennt wohl jeder von uns. Deshalb habe ich mich gefragt, ob und wie es wohl möglich wäre, Situationen zu schaffen oder hervorzurufen, die die persönlichen Erfahrungen mit persönlichen Erlebnissen verbinden; denn Erlebnisse helfen, sich auch an Erfahrungen zu erinnern. Und wenn dies im Zusammenarbeiten mit anderen Studierenden oder Schülern geschieht, erfahre ich auch, dass trotz gemeinsamer Gegenwart jeder Einzelne seine eigenen Erfahrungen macht und Er-

lebnisse hat, und die sind aus ganz verschiedenen Gründen entstanden und können übereinstimmen oder voneinander abweichen.

Der in meinem Referat skizzierte didaktisch-methodische Ansatz zu einem praxisorientierten Miteinander aller Beteiligten regt diese zu Fragen an und sucht nach Antworten darauf, führt aber auch zu immer neuen Fragen. An die Stelle der noch immer weithin üblichen Vermittlung der Fachgeschichte in Vorlesungen ist ein Ansatz getreten, bei dem verschiedene Generationen gemeinsam nach historischen Quellen und Wurzeln ihrer Gegenwart suchen. Dabei lernt die Lehrkraft auch die Interessen und Fragen, die Intuitionen und Engagements ihrer Studierenden besser kennen, was wiederum der Zusammenarbeit hilft, nicht zuletzt im Hinblick darauf, dass zum einen die Zusammensetzung der Klassen, Kurse und AGs in der Schule sowie die der Seminare seit einiger Zeit immer häufiger wechselt und dass zum anderen der Altersunterschied zwischen Lehrkraft und Studierenden bzw. Schülern von Jahr zu Jahr wächst und die Lehrkraft durch die Art der Zusammenarbeit auch bei diesen Themen erfährt, was sich in den nachgewachsenen und nachwachsenden Generationen inzwischen alles verändert hat, auch im Bezug auf die Inhalte unseres Faches.

1948 erlebte ich Hans-Georg Gadamer bei einem Vortrag, dessen Thema und Inhalt ich allerdings vergessen habe, nicht jedoch den zusammenfassenden Satzsatz Gadamers: „Es geht nicht darum, was der Schüler wissen soll, sondern was er wissen will.“ Das wurde zu meinem beruflichen Motiv und Roten Faden: zu versuchen, mit musikbezogenen Themen stets gleichzeitig didaktisch, methodisch und pädagogisch umzugehen.

Literatur

- Alt, M. (1938): Zur Gestaltung der Schulfeier. In: Die Deutsche Höhere Schule, 68
- Alt, M. (1939): Musikerziehung in der deutschen Schule. In: Internationale Zeitschrift für Erziehung, 5/6
- Alt, M. (1968): Didaktik der Musik. Düsseldorf
- Braun, G. (1957): Die Schulmusikerziehung in Preußen von den Falkschen Bestimmungen bis zur Kestenberg-Reform. Kassel
- de Bruyn, G. (1999): Vierzig Jahre. Ein Lebensbericht. Frankfurt/M. 3. Aufl. (1. Aufl. 1996)
- Forchert, A. (2000): Johann Sebastian Bach und seine Zeit. Laaber
- Geck, M. (2000): Bach. Leben und Werk. Reinbek

- Götsch, G. (1949-1956): *Musische Bildung*. 3 Bde. Wolfenbüttel
- Gruhn, W. (1993): *Geschichte der Musikerziehung*. Hofheim
- Günther, U. (1992): *Die Schulmusikerziehung von der Kestenberg-Reform bis zum Ende des Dritten Reiches*. Neuwied/Berlin 1967; 2. Aufl. Augsburg
- Günther, U. (1985): *Musikunterricht aus 6 Epochen des 20. Jahrhunderts. Eine Berichtsskizze über Planung und Analyse von simulierten Unterrichtsstunden aufgrund von fachgeschichtlichen Quellenstudien*. In: Bastian, H. G. (Hg.): *Umgang mit Musik*. Laaber
- Günther, U. (1986a): *Musikerziehung im Dritten Reich. Ursachen und Folgen*. In: Schmidt, H.-C. (Hg.): *Handbuch der Musikpädagogik, Band 1: Geschichte der Musikpädagogik*. Kassel
- Günther, U. (1986b): *Planungskriterien. Anlage 1 zu dem Beitrag: Praktische Unterrichtsplanung als Mittel der Theoriebildung*. In: Fischer, W. (Hg.): *Musikpädagogik und Hochschuldidaktik*. Essen
- Günther, U. (1986c): *Historische Elemente in gegenwärtigem Musikunterricht*. In: H. J. Kaiser (Hg.): *Unterrichtsforschung*. Laaber
- Günther, U. (1989a): *Organisatorische Bedingungen musikbezogener Sozialisation. Ein autobiographischer Versuch*. In: Kaiser, H. J. (Hg.): *Musikpädagogik. Institutionelle Aspekte einer wissenschaftlichen Disziplin*. Mainz
- Günther, U. (1989b): *Erlebte Schulmusik im Dritten Reich. Musikunterricht im Spannungsfeld zwischen Quellenstudium und eigenen Erfahrungen*. In: Dithmar, R. (Hg.): *Schule und Unterricht im Dritten Reich*. Neuwied
- Günther, U. (1992): *Opportunisten? Zur Biographie führender Musikpädagogen in Zeiten politischer Umbrüche*. In: Kaiser, H. J. (Hg.): *Musikalische Erfahrung*. Essen; und in: *Musik in der Schule*, 4/1994
- Günther, U. (1993): *Schulmusik-Erziehung vor und nach der Machtergreifung*. In: Dithmar, R. (Hg.): *Schule und Unterricht in der Endphase der Weimarer Republik*. Neuwied
- Hammel, H. (1990): *Die Schulmusik in der Weimarer Republik. Politische und gesellschaftliche Aspekte der Reformdiskussion in den 20er Jahren*. Stuttgart
- Hodek, J. (1977): *Musikalisch-pädagogische Bewegung zwischen Demokratie und Faschismus*. Weinheim
- Jöde, F. (1928): *Das schaffende Kind in der Musik*. Wolfenbüttel
- Jöde, F. (1934): *Deutsche Jugendmusik*. Berlin
- Jöde, F. (1944): *Die Musik im Kindesalter*. In: Stumme, W. (Hg.): *Musik im Volk. Gegenwartsfragen der deutschen Musik*. Berlin-Lichterfelde 2. Aufl.
- Kolland, D. (1979): *Die Jugendmusikbewegung. „Gemeinschaftsmusik“ – Theorie und Praxis*. Stuttgart
- Kramer, W. (1990): *Formen und Funktionen exemplarischer Darstellung von Musikunterricht im 19. und 20. Jahrhundert*. Wolfenbüttel
- Kretzschmar, H. (1903): *Musikalische Zeitfragen*. Leipzig

- Kreutzer, H. J. (2000): Bach in neuen Biografien. In: Süddeutsche Zeitung Nr. 179, 5./6. 8. 2000, S. VI
- Lemmermann, H. (1984): Kriegserziehung im Kaiserreich. Studien zur politischen Funktion von Schule und Schulmusik 1890 – 1918. 2 Bde. Lilienthal
- Lemmermann, H. (1985): Politik in Liederbüchern. In: Pöggeler, F. (Hg.): Politik im Schulbuch. Bonn
- Moser, H. J. (1956): Der Weg der deutschen Schulmusik in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. In: Kraus, E. (Hg.): Musikerziehung in der Schule. Mainz
- Moser, H. J. (1962): Geschichte der Schulmusik. In: Valentin, E. (Hg.): Handbuch der Schulmusik. Regensburg
- Oberborbeck, F. (1961): Geschichte der Schulmusik in Deutschland 1810 – 1960. In: MGG Bd. 9
- Oberborbeck, F. (1968): Musikunterricht. In: Groothoff & Stallmann (Hg.): Pädagogisches Lexikon. Stuttgart 4. Aufl.
- Phleps, Th. (1955): „Es geht eine helle Flöte...“ Einiges zur Aufarbeitung der Vergangenheit in der Musikpädagogik heute. In: Musik und Bildung H. 6/1995
- Phleps, Th. (2000): Was bedeutet: Aufarbeitung der ‚Musikerziehung‘ in NS-Deutschland. In: Knolle, N. (Hg.): Kultureller Wandel und Musikpädagogik. Essen
- Schünemann, G. (1968): Geschichte der deutschen Schulmusik. Köln 3. Aufl. (1. Aufl. 1928)
- Schulten, M. L. (1991): Was bleibt? Ergebnisse des Musikunterrichts. In: Kraemer, R.-D. (Hg.): Musiklehrer. Beruf, Berufsfeld, Berufsverlauf. Essen
- Wolff, Chr. (2000): Johann Sebastian Bach. Frankfurt/M.

Prof. Dr. Ulrich Günther
Husbrok 4
26127 Oldenburg

GÜNTER OLIAS

STRICKMUSTER OSTDEUTSCHER MUSIKPÄDAGOGIK

Ein entwicklungsgeschichtlicher Exkurs

Kämpfend nämlich mit neuen Lagen, niemals erfahrenen
Kämpfen die Menschen zugleich mit den alten Bildern und machen
Neue Bilder, das nunmehr möglich Gewordene
Auszuzeichnen, das Unhaltbare verschwunden
Schon beseitigt zu zeigen. In großen Modellen
Zeigen sie sich selbst das schwer vorstellbar Neue
Schon funktionierend. Da nun diese neuen Modelle
Meist aus den alten gemacht, den vorhandenen gebildet
Werden, scheinen die falsch, doch sie sind's nicht. Sie wurden's.
(Bertolt Brecht)

Vorbemerkungen

In meinem Beitrag möchte ich aus subjektiver Sicht und in persönlichem Bezug einige mir bedeutsam erscheinende Akzentuierungen, Ereignisse und Wendungen im Werdegang der ostdeutschen Musikpädagogik skizzieren. Ich wähle dafür den Begriff des *Strickmusters* zunächst unter Bezugnahme auf einen Beitrag von Ingrid Dietrich (1994, S. 235-242). Polemisch wendet sich die Autorin sowohl gegen die vermeintliche Inhaltsleere der Allgemeinen Didaktik als auch gegen Versuche, dieses *Stricken ohne Wolle* grundsätzlich höher zu bewerten als ein Stricken ohne Strickmuster. Letzteres zielt auf die scheinbare Beliebigkeit im situations- und personenbezogenen Planen und Gestalten von konkreten unterrichtspraktischen Vorgängen.

Es geht folglich um Fragen des Stellenwerts von *Bezugswissenschaften*, deren Aussagen mitunter als direkte Handlungsorientierungen oder gar als Anweisungen für die Unterrichtspraxis verkündet, verordnet oder dazu verklärt wurden. Zugleich geht es um Besonderheiten des *Theorie-Praxis-Bezuges* im pädagogischen Feld, wobei oftmals zwei Spezies von Anmaßung anzutreffen sind: „die

Ignoranz jener Praktiker, die ohnehin schon 'alles wissen' und sich im übrigen auf ihre Erfahrung - die auch, wie es Herbart formulierte, die Erfahrung des Schlendrians sein kann - verlassen, und den aufdringlichen Zug mancher Theorie-Ambitionen“ (Klingberg 1990, S. 160ff.).

Im Sprachgebrauch und Systemdenken der DDR-Pädagogik - mit ihrer disziplinären Differenzierung nach *Unterrichtsmethodiken*, *Allgemeiner Didaktik* und *(Schul)Pädagogik* - gab es eine zunehmend fest gefügte und permanent kontrollierte hierarchische Orientierung. Obenan standen die jeweils aktuellen schul- und bildungspolitischen Ziel- und Aufgabenstellungen, die im ministeriell verfügbaren Lehrplanwerk, in den Nachfolgемaterialien (Lehrbücher und Unterrichtshilfen) sowie in entsprechenden Interpretationshilfen (vgl. Neuner & Drefenstedt 1969; Neuner 1972, 1973, 1987) zu ideologierelevanten Basissätzen, Grundforderungen und Leitlinien verdichtet wurden und somit vorgaben, *weshalb, womit und wofür* eigentlich gestrickt werden sollte. Dem folgten dann fach- oder gegenstandsspezifische sowie jeweilige didaktisch-methodische Grundsätze und Orientierungsschwerpunkte.

Unterrichtliche Vorgehensweisen ebenso wie diesbezügliche theoretische Reflexionen waren daher stets eingebunden in den Systemzusammenhang der gesellschaftlichen und politischen Entwicklung in der DDR sowie in die jeweils aktuellen erkenntnis- und bekenntnisstrategischen Erfordernisse und Möglichkeiten pädagogischer Theorie und Praxis auf der Basis weltanschaulicher Positionen des Marxismus-Leninismus. So bot sich zumindest tendenziell die Chance zu einem Einheitsbezug zwischen *Gesellschaftsfortschritt*, *Kulturprozess* und *Persönlichkeitsentwicklung*, der jedoch vielfach verengt wurde zu einem dirigistischen Funktionalismus.

Insofern war dann der Entscheidungsspielraum für musikpädagogische Strickgeflüste relativ stark eingeschränkt, denn die thematischen Akzentuierungen sowie die Stoffauswahl für einzelne Unterrichtsstunden und Stoffeinheiten waren im offiziellen Lehrplan bereits verbindlich festgelegt worden. Betroffen waren davon oftmals auch Bemühungen um weiterführende oder differenzierende begrifflich-terminologische Bestimmungen sowie entsprechende theoretisch-konzeptionelle Erörterungen (vgl. Olias 1968, S. 314 ff.). Das eigentliche unterrichtspraktische Handeln verblieb jedoch weitgehend in einer *Grauzone* von durchaus variablen Schüler-Lehrer-Beziehungen und mit großen Unterschieden hinsichtlich der Intensität, Gediegenheit und emotionalen Dynamik des Umgangs mit dem Unterrichtsstoff (vgl. hierzu u. a. Schröder 1979).

Im historischen Rückblick wird es daher zwangsläufig zu Vergrößerungen im Charakterisieren jener *Strickmuster ostdeutscher Musikpädagogik* kommen, da das Verständnis und die Bereitschaft zu detaillierter Bezugnahme auf den situativen Kontext und den speziellen Code entsprechender Vorgehensweisen - bezogen

etwa auf die terminologischen Besonderheiten der jeweils aktuellen schulpolitischen und allgemein-didaktischen Argumentation - nicht unbedingt zunehmen werden. Auch etliche Unkorrektheiten und Oberflächlichkeiten im kategorialen Bestimmen von Zielen, Inhalten, methodischen Grundformen und typischen Situationen in den Publikationen zur *Methodik des Musikunterrichts* (vgl. Dittrich & Hoffmann 1961; Hoffmann 1976) werden dazu beitragen. Die zahlreichen Praxisberichte in der Fachzeitschrift *Musik in der Schule* sind ebenfalls sorgsam gefilterte Darlegungen, zumeist im Sinne von Erfolgsbilanzen. Umfangreichere entwicklungsgeschichtliche oder auch *strickologische* Erörterungen in Auswertung älterer oder westlicher musikpädagogischer Schriften blieben in der Regel dem internen universitären Schrifttum vorbehalten, da dies *unsere Lehrer* nur verwirrt und von der Lösung aktueller Aufgabenstellungen abgelenkt hätte. So lautete nicht selten die Argumentation von beflissenen Mitarbeitern in APW, Ministerium, Verlag und Redaktion.

Dennoch sollten diesbezügliche Betrachtungen heute nicht ausschließlich auf den Endpunkt jenes bankrottären staatlichen Geschehens bezogen werden, sondern im Streben nach verstehender Annäherung an entwicklungsgeschichtliche Ereignisse und Ergebnisse zugleich den Blick lenken auf jene *unverbrauchten Instinktenergien* auch des musikkulturellen Verhaltens, die im Nach-Wende-Zeitraum mit ungewöhnlicher Dynamik zur Entfaltung kamen und in ein umfassendes soziales, politisches und kulturelles Lerninteresse einmündeten (Fröde 2000, S. 213ff.).

Mit der Begriffswahl des Strickmusters ist noch ein weiterer Gedankengang verbunden, der das Verhältnis zwischen *Musterhaftigkeit* und *Einmaligkeit* oder *Originalität* betrifft. Die Musterhaftigkeit spielt beim Umgang mit Musik ohnehin eine gewichtige Rolle, wenn wir an musikalische Formschemata, Stiltypen, satztechnische Modelle oder Regeln der Stimmführung u.ä. denken. Doch wird hierbei zugleich ein Spannungsfeld berührt, das vielfältige Abweichungen und Annäherungen, subjektives Erproben und Anwenden, Erweitern und Kombinieren entsprechender Modelle und Muster einschließt, kurzum: das mit dem *Modeln* und mit Musik als einer *ars modulandi* zu tun hat. So kommen neben dem Musterhaften und dem Muster-Gültigen zugleich die Einmaligkeit, Originalität und das Subjektive als maßgebliche Faktoren eines lebendigen Umgangs mit Musik, als elementare Erfordernisse einer *lebendigen Musikaneignung* mit ins Spiel (vgl. Richter 1986, S. 83ff.). Gleiches dürfte für den Umgang mit didaktisch-methodischen Strickmustern gelten.

Im aktuellen sowie im historisch orientierten Ost-West-Vergleich wird schließlich in Bezug auf entsprechende musikpädagogische Strickmuster auch jene Frage zu erwarten sein, die mitunter von Vertretern der einen Seite vorwurfsvoll und im besserwisserischen Selbstwertgefühl, von jenen der andern Seite dagegen eher mit der langjährig erworbenen Bereitschaft zu voreiliger und unterwürfiger

Selbstkritik erhoben wird: *wer* denn da mit der *eigentlichen*, mit der *reinen* Wolle gestrickt habe. Dies hatte möglicherweise Lothar Klingberg im Sinn, als er - zur Behutsamkeit mahnend - formulierte: „Wer mit gehörigem Abstand zur ‘Wende’ eine Musterung der Didaktikentwicklung in Deutschland vornehmen wollte, würde mit einiger Sicherheit zu dem Ergebnis kommen, daß Licht und Schatten deutscher Didaktik nicht einseitig regional verteilt sind und daß es sich lohnt, unter didaktisch relevanten Fragestellungen nach den Inhalten zu fragen, die im Lehr- und Forschungsbetrieb von Belang waren und die Akteure befaßt haben.“ (Klingberg 1996, S. 510)

In eben dieser Erwartung sollten die nachfolgenden Anmerkungen verstanden werden und als Anregung zur weiteren Diskussion *über den Umgang des Faches Musikpädagogik mit seiner Geschichte* dienen. Ich will anhand von fünf Aspektbereichen die zentralen Bezugspunkte der ostdeutschen Musikpädagogik zu umreißen versuchen und diese zugleich in entwicklungsgeschichtlicher Sicht beleuchten. Es handelt sich dabei auch um Akzentwechsel des persönlichen Betroffenseins von sowie des Involviertseins in Wandlungen der Theorie und Praxis ostdeutscher Musikpädagogik. Die Darstellungen zur Geschichte beginnen daher zumeist mit dem *Erzählen von Geschichte(n)*. Diese Begebenheiten führen somit von der *vita singularis* zur *historia generalis*. Man könnte darin gleichsam Ansätze zu einer möglichen Verbindung von *struktur- und mentalitätsgeschichtlichen Erörterungen* erkennen (vgl. Häder 1998; Klose & Iffert 1999).

Dieser Blick auf musikpädagogische Strickmuster erfolgt hier weder als *nachhallbezogener* Rechtfertigungs- oder Korrekturversuch (vgl. Bimberg 1996) noch mit entsprechendem Restitutionsanspruch hinsichtlich ehemaliger unterrichtsmethodischer Vorgehensweisen. Vielmehr will er dazu beitragen, in prinzipieller Anerkennung der *Dignität der Praxis* (Schleiermacher) die Bewusstheit im didaktischen Handeln zu fördern, auch wenn im gegenwärtigen Zeitalter globaler (klang-)textiler Massenproduktion die Frage nach *geeigneten Strickmustern* bereits anachronistisch zu werden beginnt. Didaktische Fragestellungen werden aber vermutlich auch künftig noch auf jene Bedingungen gerichtet sein, die es gestatten, den *Freiheitsraum der Akteure des Unterrichts zu erweitern* (Klingberg 1990, S. 160).

Traditionsbezogene Kindheitsmuster

Meine frühen Musikerfahrungen - ich wurde 1938 in Dresden als zweiter Sohn der Familie eines Tischlermeisters geboren - sind bestimmt vom familialen und regionalen Umfeld traditionaler Musikpflege und Musikausübung. Vom sonntäglichen Singen meiner Mutter, zu dem sie sich selbst am Klavier begleitete, ist mir allerdings nur das Lied *Alle Tage ist kein Sonntag* in deutlicher Erinnerung geblieben. Es rührte damals alle Familienmitglieder zu Tränen, was wohl - wie ich zunächst nur vage erspüren konnte - mit den Ungewissheiten über das Schicksal des im Krieg befindlichen Vaters zu tun hatte. Ein im Nebenhaus wohnender alter Geigenlehrer traktierte mich dann als erster mit dem Geigenbogen, wenn die geforderte Benennung von Noten und Intervallen nur sehr zögerlich oder gar fehlerhaft erfolgte. Selbst die ihm gelegentlich vor Unterrichtsbeginn überreichten Gaben - etwas Quark, manchmal auch Feuerholz oder Kartoffeln - vermochten den Choleriker in seinem pädagogischen Verhalten nicht milder zu stimmen. Freundlicher ging es dagegen bei meiner ersten Klavierlehrerin zu. Vor allem gefielen mir die etwa vierteljährlich stattfindenden Vorspiele, die jeweils wechselnd in den Wohnungen der SchülerInnen organisiert wurden. Mit *Haschemann* und ähnlichen Stückchen aus der Damm-Schule sowie später vor allem mit reizvollen Burgmüller-Etüden kam ich da ganz gut an, staunte aber sogleich auch über manch anspruchsvolles Spielstück von Bach, Mozart oder Haydn.

Während mein erster Klassenlehrer bei den üblichen Hausbesuchen wiederholt meine Unaufmerksamkeit und Geschwätzigkeit beim Anfangsunterricht bemängelte, wusste er doch zu berichten, dass dies immer dann entfiel, wenn er seinen Geigenkasten öffnete und mit dem Liedspiel begann - jene Praxis, die in den Lehrerbildungsseminaren vor 1945 vermittelt worden war. Ansonsten ist mir vom schulischen Musikunterricht nur ein permanenter Wechsel von gemeinsamem Liedgesang und mehr oder weniger heftigen Disziplinverstößen in Erinnerung, wobei letztere oft mit der erbosten oder auch entnervten Flucht des unterrichtenden Lehrers oder der Lehrerin aus dem Musikraum endeten. Dies bezog sich auch auf den beginnenden Unterricht im Rahmen der *Volksmusikschule*, der anfänglich in den Räumen der allgemeinbildenden Schule stattfand und für mich zunächst vorwiegend einen Gewinn an sozialer Erfahrung brachte, denn ich hatte fortan die wöchentliche Klavierstunde mit einer zweiten Mitschülerin zu teilen.

Im Bach-Jahr 1950 wurden dann in einem umfangreichen musikalischen Prüf- und Selektionsverfahren (wobei auch die soziale Herkunft eine maßgebliche Rolle zu spielen begann) geeignete Schüler für eine spezielle musikalische Förderung im Pionierverband ausgewählt. In einem der am Loschwitzer Elbufer gelegenen Schlösser war der Dresdener *Pionierpalast* eröffnet worden, und als Begleiter eines Streichorchesters erlebte ich dort die ersten bewegenden öffentlichen

Auftritte im Rahmen von Weihnachtskonzerten. Bald darauf wurde ich Begleiter des Chores und Ensembles des Pionierpalastes. Das schließlich hatte nachhaltige Auswirkungen auf mein wachsendes Interesse am improvisatorischen Liedbegleitspiel und am Ensemblesmusizieren.

Es war eine Zeit, in der die Oberhessischen Bauertänze ebenso wie das vogtländische Lied vom *Vugelbärbaam*, das russische *Vecernij Zvon* (O Abendklang) ebenso wie *Im schönsten Wiesengrunde*, Lieder vom *Jäger aus der Kurpfalz* ebenso wie von *Fritz, dem Traktoristen*, oder die dem Stil des sowjetischen Massenliedes entsprechenden Pionierlieder neben Hanns Eislers *Neuen Deutschen Volksliedern* in estradenhaften Programmfolgen vereint waren. Es waren Lieder voller Zuversicht, Fröhlichkeit und von hohem Bekanntheitsgrad, die wir sangen und deren Einstudieren stets in einem vorwiegend text- und gelegentlich auch notenbezogenen *Vor- und Nachsingen* erfolgte, ohne dass es spezieller inhaltlicher Deutungen bedurfte. Die Traditionsbezüge waren klar: die eigene *nationale Folklore* und die der Freunde, das junge, optimistische sowjetische *Massenlied*, Lieder der *Arbeiterjugendbewegung* und daran anklingende neuere Liedproduktionen, vermischt mit *Werken großer Meister* (vgl. Frisch u.a. 1957). Es war außerdem eine Zeit der *vor-medialen* Musikeinflüsse, bestimmt von personalen Brückenschlägen einerseits hin zur *musischen Erziehung* (einschließlich der Anklänge an die frühe Dresdener Orff- und Jacques-Dalcroze-Tradition), zum anderen erfüllt vom Streben nach *politischem und kulturellem Neubeginn* im Zeichen von konsequentem Antifaschismus, einer tiefen Friedenssehnsucht und Völkerfreundschaft sowie unter dem Banner jener traditionsbezogenen demokratischen und bildungsmissionarisch verkündeten Losung: *Die Kunst (gehört) dem Volke*. Trotz feinsinniger Unterscheidungen zwischen *Volkstümlichkeit* und *Volksverbundenheit* wurde diese ästhetische Kategorie (als *Qualitätsbegriff* wortreich umschrieben z.B. bei Siegmund-Schultze 1974, S. 18 ff.) schon bald zum willkürlich gehandhabten Maßstab parteipolitischer Reglementierung des zeitgenössischen Kunstschaffens und zur Worthülse für stereotype Werturteile im Musikunterricht.

Während der Oberschulzeit (1952-1956) intensivierte ich meinen Klavierunterricht bei einem neuen, sehr anregenden Lehrer, der in der Vorkriegszeit vielfach als *Sänger am Flügel* in Dresden konzertierte hatte. Da unserer Erweiterten Oberschule ein Internat angegliedert war, gab es auch zahlreiche Interessenten am gemeinsamen Akkordeonspiel. Ich übernahm schließlich die Leitung dieser Gruppe, und wir spielten seltsame Bearbeitungen von Volkstänzen, russischen Volksliedern, alten Operettenmelodien und Ouvertüren im Stil von *Dichter und Bauer* - oftmals im Rahmen von NAW-Einsätzen, verbunden also mit aktiven Aufbau- und Enttrümmerungsaktionen. In den letzten Schuljahren allerdings verlagerte sich mein Interesse auf die Mitwirkung in einer Band, und ich bestaune nachträglich noch heute mit Dankbarkeit die Geduld und das Geschick, mit dem

mir der Klarinettist und der Trompeter den melodischen und rhythmischen Reiz so manchen Jazztitels beibrachten. Das erforderliche Harmoniegefüge suchte ich mir in mühseliger Senderwahl über Mittel- und Langwelle selbst zusammen, wobei die improvisatorischen Fertigkeiten bereits ihren Ursprung in den häufigen Stromsperren der Nachkriegszeit hatten, die ich im Dunkeln am Klavier spielend verbracht hatte. So entwickelte ich eine spezielle Vorliebe für offene *Strickmuster-Kombinationen* und ausgedehnte *Schlingenmuster*.

Lothar Klingberg kennzeichnete diesen Zeitraum wie folgt:

„In den fünfziger Jahren waren wir Zeugen und auch Akteure des Übergangs zu einer Schule, die das Attribut ‘sozialistisch’ erhielt und in mancher Hinsicht zunächst verdiente. Ihre schulpolitischen Grundsätze waren: Einheitlichkeit, Weltlichkeit, Staatlichkeit, Wissenschaftlichkeit und Lebensverbundenheit. Dieser Prozeß verlief äußerst widersprüchlich: einerseits als progressiver Reformprozeß - etwa durch das Element einer polytechnischen Bildung - , andererseits bereits mit regressiven Zügen, nicht zuletzt durch die starke Bindung an Positionen der sowjetischen Pädagogik und Didaktik, die in vieler Hinsicht hinter den pädagogischen Reformprozeß der zwanziger Jahre zurückgefallen war. Diese Ambivalenz, diese Dialektik von Progression und Regression auszuleuchten, dürfte zu einem ergiebigen und hochinteressanten Feld der Geschichtsschreibung werden.“ (Klingberg 1992, S. 42 ff.)

Man muss diesen Zeitraum allerdings auch als eine Phase rigoroser politischer Transformation von Wirtschaft, Gesellschaft, Bildung und Kultur verstehen, in der es zu einer nahezu totalen Politisierung aller sozialen Prozesse, Institutionen und Aktionen kam. In dieser totalitären, stalinistischen Phase wurde die DDR zum *Erziehungsstaat* und erhält die Erziehung unmittelbare *Herrschaftsfunktion* (Häder 1998, S. 21 ff.). Dennoch sind die inneren Grenzen dieser Diktatur - auch die der Manipulierbarkeit pädagogischer Prozesse - nicht zu übersehen, so dass rückblickend festgestellt werden kann: Stärker als die Indoktrination wirkte oftmals die *Macht der Tradition*.

„Tradierte Lehrerrollen, überlieferte Muster des Umgangs zwischen Lehrern und Schülern lebten nach 45 fort und wirkten genauso wie die Praxis vom Fachunterricht dem Parteikonzept vom Lehrenden als ‘Staatsfunktionär’ und vom Lernenden als kleinem ‘Kämpfer der Partei’ entgegen. Die ehrgeizigen parteistaatlichen Pläne scheiterten auch am pädagogischen Eigensinn“ (Häder 1998, S. 345).

Ideologiebezogene Deutungsmuster

Meine Studienzeit (1956-1961) war zu Beginn gekennzeichnet von relativer Freizügigkeit im Umgang mit Lehrangeboten sowie von erheblichen Unterschieden der fachlichen und politischen Akzentsetzung. Unter Fritz Reuters umsichtiger Leitung arbeiteten am Institut für Musikerziehung der Berliner Humboldt-Universität u. a. zahlreiche Lehrkräfte, die in West-Berlin wohnten und ehemals an Kirchenmusikschulen tätig gewesen waren. So war es zunächst durchaus üblich, dass wir als Studenten auch im Chor von St. Marien mitwirkten. Ich empfand dies in der Folgezeit als eine wertvolle Bereicherung meiner musikalischen Erfahrungen und begann in den Semesterferien daraufhin auch mit dem Orgelspiel. Der unerwartete Weggang meines verehrten Klavierlehrers Willy Niggeling nach dem Westen, die repressiven Maßnahmen zur Unterbindung unseres weiteren Mitwirkens im Kirchenchor und die verstärkten Aufforderungen der zentralen FDJ-Leitung an der Pädagogischen Fakultät zu offensiver Auseinandersetzung mit den in West-Berlin wohnenden Lehrkräften (u. a. gerichtet gegen die beginnende Stationierung von Atomsprengköpfen in Westdeutschland) - all dies schuf zu Beginn des 3. Studienjahres eine äußerst zugespitzte politische Situation, auf die mehrere Studenten mit ihrer Republikflucht reagierten. Es waren zugleich aber die freundschaftlich-gesellige Verbundenheit mit ähnlich Denkenden unter den bleibewilligen Studierenden, das wissenschaftliche Profil der Lehre und insbesondere die integre Persönlichkeit des Institutsdirektors, die allem politischen Übereifer oder vorauseilendem Gehorsam - soweit und solange es möglich war - Einhaltung geboten und somit die verstärkten politischen und ideologischen Indoktrinationen noch erträglich machten. Und es war Berlin als Studienort mit seinen Bibliotheken, zahlreichen Musizierstätten und der noch offenen Grenze, die uns selbst im Anschluss an eine pflichtgemäß absolvierte FDJ-Versammlung den Weg zum Konzertsaal der Hochschule der Künste in West-Berlin gehen ließ und den Besuch etwa der legendären Uraufführung von *Moses und Aron* oder der Aufführung von Messiaens *Turangalila-Sinfonie* gestattete. Freilich führte diese Zweistaatlichkeit zu mancher Doppelzüngigkeit in der politischen und fachlichen Argumentation sowie zu permanenten Diskussionen mit den *offiziellen Vertretern* des Marxismus-Leninismus beispielsweise über die Zulässigkeit zumindest des Hörens von Konzertübertragungen in den Westmedien oder über die Wertschätzung von Musikern, Dirigenten und Komponisten aus westlichen Ländern.

Die ersten eigenen Unterrichtsversuche während der Ausbildung standen zunächst noch ganz im Zeichen der vorgegebenen *Stoffverteilungspläne*, und bei den umfangreichen schriftlichen Vorbereitungen hielt ich mich lieber an ein von der Methodik des Russisch-Unterrichts (meinem zweiten Fach) entwickeltes Mo-

dell mit seinen detaillierten didaktischen Funktions- und Gliederungseinheiten. So standen bei der Behandlung der *Meistersinger* ebenso wie bei dem Oratorium vom *Lied von den Wäldern* von Dmitri Schostakowitsch stets Fragen der Hinführung zum neuen Stoff, der teilschrittigen Erarbeitung und wiederholenden Festigung sowie der Kontrolle und Weiterführung des erworbenen Wissens und Könnens im Mittelpunkt, während Überlegungen zur Ziel- und Funktionsbestimmung sowie zu erzieherischen und künstlerischen Höhepunkten eher zur Kosmetik der Unterrichtsplanung gehörten. Und bei den Hospitationen wurde weit mehr darauf geachtet, dass beim Dirigat des *Wach-auf!-Chors* auch deutlich der zweimalige 3/2-Takt gegeben oder exakt das Fugato der Stimmeinsätze im 7/4-Takt des *Preisliedes* (Um Kolchosenfelder schlingen sich die Wälder) beim demonstrierenden Klavierspiel markiert wurden, als dass Formalia zur *Rolle der Bedeutung* hinterfragt wurden. Schließlich boten einige praktikable Orientierungshilfen gute Anhaltspunkte für das erste unsichere Tasten auf dem Gebiet der Unterrichtsgestaltung (vgl. u. a. Stange & Kucera 1961 u. 1964).

Vor allem aber mit der nach dem Studium einsetzenden Unterrichtstätigkeit an verschiedenen Berliner Schulen und an den der Humboldt-Universität neu angegliederten Mathematik-Spezialklassen, im Rahmen meines beginnenden Mitwirkens innerhalb der Lehreraus- und -weiterbildung und an der Entwicklung neuer Lehrbücher und Lehrmaterialien für den Musikunterricht erfuhr ich den zunehmenden Druck zentraler Planungsvorschriften, zahlreicher Kontrollinstanzen und vormundschaftlicher Praktiken im gesellschaftlichen Leben der DDR. Immer wieder waren damit Sinndeutungen gefragt, denen oftmals pauschalisierende Vereinfachungen - gleichsam als Sinnverweigerungen - und Parolen im öffentlichen Sprachgebrauch gegenüberstanden. Der *Sozialismus siegt*, lautete eine solche Losung, die nahezu allgegenwärtig war, die aber doch nur sinnvoll sein konnte in Verbindung mit dem weiterführenden Konditionalsatz *unter der Bedingung, dass.....*

Dabei waren die Entwicklung der sozialistischen Musikkultur, die sozialistische Persönlichkeitsentwicklung ebenso wie die weitere Vervollkommnung und inhaltliche Ausgestaltung der sozialistischen Schule und kommunistischen Erziehung eigentlich zu verstehen als anspruchsvolle, weitgesteckte und auf die Entfaltung von persönlichem Initiativreichtum zielende Perspektiven - über jene ausschließlich auf *Vermarktung, Konsum und Kommerz* ausgerichteten Lebenspraktiken und Wertvorstellungen hinausgehend (vgl. Olias 1976b, 1987a und b). Doch nach dem Muster des *Bonapartismus der Revolution* (Robert Havemann) erstarrte mehr und mehr die politische Perspektivik im institutionellen Dirigismus, in ängstlicher Sorge um den Erhalt der Macht und in der permanenten Verdächtigung von Abweichlertum gegenüber den vorgegebenen Leitlinien von Partei- und Staatsführung. Dies betraf auch die geforderte Einhaltung der staatlichen

Lehrpläne mit ihren detaillierten thematischen und stofflich-inhaltlichen Vorgaben für die einzelnen Unterrichtseinheiten sowie deren Abfolge. Zum anderen behinderte die dogmatisch propagierte und ausgelegte *Ziel-Stoff(Inhalt)- Methode-Relation* das Streben nach methodischer Vielfalt im Unterricht.

Die innere Differenzierung der gesellschaftlichen Strukturen in der DDR ging aber sehr viel rascher vonstatten, als es zentrale Planungsdokumente, Statistiken oder Berichte fassen konnten. Angesichts der dirigistischen Praktiken kam es jedoch kaum zu konsequenten oder folgenreichen Auswertungen der mitunter äußerst detaillierten und aufschlussreichen *bildungs- und jugendsoziologischen Untersuchungen* (vgl. u.a. Meier 1974; Bisky 1976; Hahn 1977; Meier & Nickel & Wenzke 1981). Oft wurden diese Forschungsberichte von übergeordneten Instanzen nur widerwillig oder beiläufig als Ergebnisse einer großzügig geduldeten *Hobbyforschung* zur Kenntnis genommen. Ähnlich problembelastet waren pädagogisch relevante Untersuchungen zu Entwicklungstendenzen im Bereich der *Popmusik*. Zunächst dominierten vor allem text- und funktionskritische Anmerkungen zur westlichen Schlagermusik, vergleichbar mit Agitationsmaterialien, wie sie auch bei politischen Schulungen innerhalb der Nationalen Volksarmee verwendet wurden. Kurios muten auch die von Bachmann (1972) vorgenommenen *rezeptionskundlichen Untersuchungen zur Tanzmusik in der DDR* an, die vor allem - unter Einbeziehung der JA-LE-Silben - zu banalisierenden Ermittlungen stereotyper Melodiewendungen im tanzmusikartigen Schlagerlied führten. Nur sehr allmählich drangen später komplexere Sachbezüge in entsprechende Betrachtungen zu sowie in unterrichtliche Vermittlungen von popmusikulturellen Themen ein (Wicke 1980).

Die organisatorische Einbindung von Musikerziehern in den Verband der Komponisten und Musikwissenschaftler der DDR brachte - trotz der eigentlichen Intention *Alles politisch fest in unseren Händen* (Klingberg, Lars, 1997) zu halten - so manche Anregung zu erweiternden individuellen Handlungsentscheidungen im Hinblick auf *Weite und Vielfalt* auch bei Akzeptanz des offiziellen Lehrplanbezuges. Ähnliches ist - bei allem Zentralismus - dem Wirken der zahlreichen FDJ-Singecclubs, den Liedermachern und Rockmusikern der DDR, dem alljährlich stattfindenden Festival des Politischen Liedes, den u. a. auch musikpädagogisch orientierten Sendungen von Radio DDR II oder so manchem DEFA-Dokumentar- und Spielfilm zu danken. Schließlich sei an jene institutionellen Spezialisierungen erinnert, die in den 80er Jahren verdienstvoll die Erweiterung und Intensivierung der musikpädagogischen Arbeit vorantrieben. Ich meine die bezirklichen *Spezialklassen für Musik*, Initiativen zu erweitertem Musikunterricht, das nahezu flächendeckende Netz von Musikschulen, die Förderung von Instrumental- und Chorgruppen an Kulturhäusern, in Betrieben und gesellschaftlichen Organisationen.

Überall dort, wo die pädagogische und didaktische Immanenz des Künstlerischen oder die künstlerische Immanenz des Pädagogischen zum Tragen kam, wo Kunst nicht lediglich als gefällige Garnierung von sattsam bekannten politischen Leitsätzen, Kampfpapieren oder Jubel-Feierlichkeiten betrieben, sondern als spezifisches Moment sozialer und personaler Erfahrung, Weltsicht und Entdeckerfreude ausgeübt und mit dem intensiven Bedürfnis nach Entfaltung der *inneren Steigerungsfähigkeit* betrieben wurde - dort war musikpädagogisches Wirken durchaus im verkündeten *Maßstab der Epoche* lebendig als ein Akt der Entfaltung und Erprobung von gesellschaftlicher und individueller *Lernfähigkeit*. So habe ich während meiner eigenen unterrichtspraktischen Versuche ebenso wie bei all den mehrjährigen Betreuungen von Praktikanten zumeist sehr aufgeschlossene und engagierte Mentoren erlebt, die immer wieder Möglichkeiten zum Erproben neuer Lieder und Hörbeispiele, Methoden und Verfahren boten und auch selbst an der Übernahme derartiger Beispiele im Rahmen der bestehenden Lehrplanforderungen interessiert waren. Zahlreiche dieser Erfahrungen sind noch kurz vor der Wende in die Entwicklung eines neuen Lehrplans sowie in die Erarbeitung des *Lehrbuchs* und der *Unterrichtshilfen Musik Klasse 7/8* eingeflossen (Höchel 1990; Olias 1990 a).

Auch die beiden Internationalen Kolloquien des Nationalen Zentrums für Musikerziehung der DDR im Rahmen der ISME (*Werkaneignung und Interpretation als musikpädagogische Problematik*. Berlin 1987. *Musik und Persönlichkeit im Prozeß der Bildung und Erziehung*. Dresden 1989) verliefen durchaus im Zeichen einer bereits offiziell proklamierten Annäherungspolitik und im Sinne eines offenen Erfahrungsaustauschs über unterschiedliche musikpädagogische Standpunkte, Traditionsbezüge und Vorgehensweisen - nicht ahnend, dass kurze Zeit später entsprechende Begegnungen über bestehende Grenzen und Begrenztheiten hinweg auch ohne staatliche Reglementierung oder einschränkende behördliche Kontrolle möglich wurden. Anstelle der alten ideologiebezogenen *Zopfmuster* kamen zunehmend vielfältige *Durch- oder Aufbruchmuster* in Mode....

Methodenbezogene Gestaltungsmuster

Am treffendsten wurden das konzeptionelle Denken und die Leitziele des musikerzieherischen Wirkens der 50er Jahre mit dem Titel des von Bimberg & Lange & Bachmann (1957) herausgegebenen Kompendiums gekennzeichnet: *Vom Singen zum Musikverstehen*. In diesem Zeitraum verbanden sich Bezugnahmen auf die pädagogischen Traditionen der Aufklärung (Ziel-Schwerpunkt: *Erziehung*

zum *Melodiebewusstsein*) und auf das humanistische Erbe der Didaktik Herbarts, Diesterwegs und Pestalozzis (etwa im Hinblick auf den Einheitsbezug von *Hirn, Herz und Hand*, von *Singen, Musikhören und Erfassen musiktheoretischer Zusammenhänge* o. ä.) mit denen der Kollektiverziehung im Sinne von Makarenko und einer argumentativ bunt schillernden musisch-ästhetischen Erziehung. Es galt, die Schüler auf eine *aktive Teilnahme* am politischen und kulturellen Leben vorzubereiten (Entwurf 1959, S. 32). Vorbereitung auf Künftiges und Teilnahme am Gegebenen - ein lohnenswertes Feld für entwicklungsgeschichtlich vergleichende Erörterungen im didaktischen Diskurs. Erst sehr viel später formulierte Klingberg prägnant jene Aspekte der *didaktischen Kompetenz* auch der Schüler und die entsprechende Trias von ihrem *Mitgestalten, Mitentscheiden und Mitverantworten* des Unterrichts (Klingberg 1990, S. 45 ff.).

Der Liedgesang und das variable Liedbegleitspiel waren in jenen frühen Jahren vielfach orientiert an Orffschen Modellen - später als Umgang mit dem *klingenden Schlagwerk* bezeichnet - und zugleich gerichtet auf aktuelle liedkulturelle Entwicklungen: vom neuzeitlichen Tugendlied à la *Wir sind die Jugend dieser Zeit, die Jugend, die den Himmel stürmt* über das russische und sowjetische Liedgut hin zu gediegenen mehrstimmigen Bearbeitungen von traditionsreichen Volksliedern. Vor allem die *Wege zur Mehrstimmigkeit* waren von den Traditionen des Offenen und Geselligen Singens bestimmt. Sie bildeten einen wesentlichen Teil beim Klassengesang sowie in der gesamten methodischen Ausbildung von Musiklehrern (vgl. Bimberg 1978). Bezugnahmen auf sowjetische Publikationen (z.B. Rumer 1955) dienten zunächst vorwiegend dem erwarteten Nachweis von Autoritätszitaten.

Einige MusiklehrerInnen praktizierten im Unterricht derzeit nebeneinander unterschiedliche Methoden des *Umgangs mit dem Notenbild*, wobei sie teilweise nach dem Muster des Eitzschen Tonwortes, nach dem von Richard Münnich entwickelten JA-LE-MI-System (in Verbindung mit den TONIKA-DO-Handzeichen) oder auch nach der absoluten Methode vorgingen (vgl. Frisch u. a. 1957, S. 36 ff.; Stier 1958). Offiziell war durchaus von Methoden-Vielfalt - bald sogar vom *Methoden-Streit* - die Rede, und ich nahm zunächst an, dass sich darin überhaupt die wissenschaftliche Fragestellung der Musikmethodik erschöpfte. Nicht selten wurde dieser Streit durch vordergründige Bezugnahmen auf ideologische Deutungsmuster belastet, indem die einen ihre Argumente mit den neuesten und fortgeschrittensten Erkenntnissen etwa der Pawlowschen Reflextheorie begründeten, während anderen ein Verharren auf bürgerlichen Positionen vorgeworfen wurde (vgl. Hartung 1964, S. 9ff.; Michel 1960, S. 9ff.). So recht hat sich allerdings keine dieser genannten Methoden durchgesetzt, wenn man von der Bevorzugung der JA-LE-Singesilben in den Unterstufenklassen einmal absieht. Es gab jedoch auch regionale Unterschiede mit z. T. speziellen Ergänzungen durch ungarische

Rhythmussilben und Bezugnahmen auf die Kodály-Methode, durch Wiederbelebungen des Guidonischen Prinzips in Verbindung mit einer in der Slowakei von Frantýsek Lysek entwickelten volksliedorientierten Methode u. ä.

Hinsichtlich der didaktischen Akzentuierung und der methodisch-organisatorischen Gestaltung des Unterrichts wurden zunehmend fachübergreifende, prinzipielle Orientierungsschwerpunkte propagiert. Dies hing einerseits mit der Entwicklung eines einheitlichen Lehrplanwerks zusammen sowie mit der zentralistisch geführten Ausarbeitung von *Grundsätzen der sozialistischen Allgemeinbildung*. Zum anderen wurden mit dem generellen *Verdikt der Reformpädagogik* zu Ende der 50er Jahre jegliche Ansätze zu *pluralistischen Bestrebungen* im pädagogischen und didaktisch-methodischen Denken und Handeln bereits im Keim erstickt. So galt die Aufmerksamkeit bald den *didaktischen Prinzipien*, den *Lipezker Erfahrungen*, den Positionen vom *Unterricht als Aufgabenfolge* (verstanden als Führungsmittel des Unterrichtsprozesses; vgl. Tomaschewsky 1970), den Grundsätzen einer *erkenntnisprozessgerechten* - später auch einer *problemhaften* - *Gestaltung des Unterrichts* bis hin zur *Algorithmisierung und Programmierung* von Lehr- und Lernprozessen (musikunterrichtlich bezogen auf Verfahren *Vom Notenbild zum Singen* bzw. *Vom Singen zum Notenbild*; vgl. Dittrich 1974) oder zu Forderungen nach der *Einheit von Erleben, Erkennen und Werten* (vgl. u. a. Neuner 1974; Drews 1976; Drefenstedt 1985).

In Verbindung mit der bereits erwähnten Ziel-Stoff(Inhalt)-Methode-Relation galten jedoch die prinzipiellen Leitsätze: Das Methodische als Weg zur praktischen Umsetzung der vorgegebenen inhaltlichen Aufgabengabenstellungen zu nutzen; Methoden auf den Prozess der allseitigen (ideologiezentrierten) Persönlichkeitsformung zu beziehen; das Methodische vorrangig aus der Führungstätigkeit des Lehrers abzuleiten. Dies führte letztlich auch zu dem folgenschweren Irrtum eines weitgehend linearen, formalen und also undialektischen Begreifens unterrichtsmethodischer Bedingungsbeziehungen im Sinne einfacher Wenn-dann-Beziehungen (*zuerst* Ziel, dann *Inhalt*, dann Methode) und somit zum Verkennen einer inhaltskonstituierenden Funktion der prozessualen Kategorien - so auch der Unterrichtsmethode.

Weitere fachspezifische Differenzierungen erfolgten entweder aus entwicklungspsychologischer Sicht (Michel 1960, 1968, 1973), ausgehend von rezeptionskundlichen Erfahrungen (Bimberg 1973, S. 72ff.), in Verbindung mit fächerübergreifenden Betrachtungen zur Könnensentwicklung (vgl. Brock 1978; Brock 1982, S. 215ff. u. S. 248ff.) oder mit Blick auf die Aneignungsproblematik des Musik-Lernens und den Zusammenhang von musikalischen Verhaltens- und Verfahrensweisen (Olias 1980, 1981/82, 1985 auch Ansätze zu einer kommunikativen Musikdidaktik). Einen nicht unwesentlichen Einfluss zur Ermunterung und Legitimation von experimentellen und kreativen Methoden der Unterrichtsgestal-

tung übten die von Loeser & Schulze (1976, S. 115ff.) entwickelten *Phantasiemethoden*, neuere Ansätze zum *Modell-Lernen* (vgl. Köstler 1983, S. 49ff.) sowie insbesondere aktuelle künstlerische Produktionen (radiophone Musik und medienbezogenes Musikschaffen) und ästhetische Positionen etwa zur Dialektik von Gebrauchswert und Gestaltwert (*Ästhetik heute* 1978, S.233 ff.) oder zum Zusammenhang von *Werkgesinnung und Werkstattgesinnung* (Wehnert 1975, S. 69ff.) aus.

Allerdings wurden kritische Einwände von Psychologen, Philosophen, Künstlern und Kulturtheoretikern gegenüber systemlichen oder inhaltlich-positionellen Aspekten von zentraler Stelle oft sofort mit dem anmaßenden Vorwurf der *mangelnden konzeptionellen Klarheit* oder der *Abweichung* von marxistisch-leninistischen Grundpositionen bedacht (vgl. Abrechnung mit Positionen von Inge v. Wangenheim und Werner Röhr in Neuner 1989, S. 49ff. u. S. 81ff.). Streng wurde außerdem darauf geachtet, dass nicht westliches Gedankengut, Material oder Begriffsinventar in das musikpädagogisch-methodische Denken und Handeln eingeführt oder übernommen wurde. Derartige Bezugnahmen blieben lediglich einigen ausgewählten Betrachtungen zur *ideologischen Auseinandersetzung* vorbehalten. Ungeachtet dessen bemühten sich jedoch alle musikunterrichtlich Tätigen um Zugänge zu entsprechendem Quellenmaterial, so dass im allgemeinen zum Zeitpunkt der Wende durchaus ein hinreichendes Grundwissen über die Vielfalt musikdidaktischer Konzeptionen und Entwicklungstendenzen bei den ostdeutschen Musikpädagogen vorhanden war. Gleiches konnte man bei den westlichen KollegInnen nicht in derartigem Umfang feststellen. Auch bezogen sich westliche Betrachtungen und Studien zur Musikerziehung in der DDR nahezu ausschließlich auf die offiziellen Lehrplan- und Lehrbuch-Ausgaben, während Aussagen über die lebendige Praxis der Unterrichtsführung entweder nicht möglich waren oder - anhand der distanzierenden Betrachtung - auch nicht erforderlich schienen (vgl. Rieger 1977 und 1986; Schoenebeck 1977).

So wird es insgesamt notwendigerweise zu erheblichen Schwierigkeiten im wechselseitigen Verständnis der Strickmuster- und Methodenentwicklung kommen, da es der Aufarbeitung vielfach unveröffentlichter Arbeiten und Belege (Qualifikationsschriften, Stellungnahmen, Entwürfe etc.) bedarf, die in den Archiven der jeweiligen Lehr- und Forschungseinrichtungen, der APW und des ehemaligen Ministeriums für Volksbildung lagern. Vielleicht aber ist die lebendige aktuelle Zusammenarbeit und der gemeinsame Besuch von Weiter- und Fortbildungskursen, die Teilnahme an Konferenzen und Kongressen der musikpädagogischen Verbände und Vereine viel hilfreicher und förderlicher für ein rasches wechselseitiges Verständnis und Miteinandergehen. Andererseits belegen Befunde über die *Häufigkeit und Zeitanteile* angewandter Unterrichtsmethoden u. a. folgende Ergebnisse (Leutert 1993, S. 76):

<i>Darbietung</i>	19,2% (davon Lehrervortrag 14,6%)
<i>Erarbeitung</i>	34,8% (dabei erarb. Katechisieren 13,4% entw. Gespräch 15,5%)
<i>selbständige Schülerarbeit</i>	43,4% (dabei selbst.Aufgabenlösen 31,6%)

Ein Vergleich dieser Befunde mit Ergebnissen aus den *alten* Bundesländern belegt nun interessanterweise eine durchaus ähnliche Problemlage in der *Dominanz des Frontalunterrichts*. Vielleicht ein Hinweis auf *Patentmuster* in der gesamt-deutschen Musikpädagogik.....

Schülerbezogene Erkundungsmuster

Ich kann mich noch an eine denkwürdige Episode zu Beginn meines siebten Schuljahres erinnern. Wir waren dazu angeregt worden, *Lernkollektive* zu bilden, um in kleineren Gruppen jeweils mit schwächeren Schülern, die wenig häusliche oder elterliche Unterstützung beim Erledigen ihrer Hausaufgaben fanden, zusammenzuarbeiten. Wir wollten daraufhin auch die Sitzordnung im Klassenverband so verändern, dass diese Lernkollektive deutlich sichtbar wurden. In den noch aus der Vorkriegszeit stammenden Sitzbänken mit ihren mehr oder weniger intakten Klappsitzen, verschmierten Tischplatten und den Öffnungen für Tintenfässer - die allerdings zumeist leer blieben - hockten wir also hintereinander und bildeten in dieser Reihenfolge jeweils ein Lernkollektiv. Insgesamt waren es sechs, die auf diese Weise nebeneinander den Klassenraum füllten. An der Rückwand des Klassenzimmers hatten wir außerdem große Papptafeln mit den römischen Ziffern I bis VI angebracht.

Dieser überraschende Anblick veranlasste nun ausgerechnet den neuen Fachlehrer für Gegenwartskunde zu der schockierenden Frage, was denn diese *Bahnsteigmarkierungen* bedeuten sollten. Sie wurden umgehend wieder entfernt, während die Zusammenarbeit in den Lernkollektiven weitergeführt wurde. Und bei einem Klassentreffen im Frühjahr 1990 begrüßte mich ein inzwischen in Bayern lebender ehemaliger Mitschüler noch mit Dankbarkeit für mein Wirken als Lernkollektivleiter. Er war trotz seiner einstigen schulischen Schwierigkeiten inzwischen ein begeisterter Berufsschullehrer geworden - nicht zuletzt in Erinnerung an diese kollektiv-erzieherischen Initiativen.

Wenn auch das reformpädagogische Konzept einer *Erziehung vom Kinde aus* zunehmend in Widerspruch zum Aufbau des sozialistischen Schulwesens geriet, ist dennoch die Unterrichtsgestaltung durchgängig von dem Spannungsfeld zwischen *Führung und Selbsttätigkeit* (Klingberg 1962) bestimmt. Dieses pädagogische Grundverhältnis wird im Musikunterricht auf durchaus besondere, fachspezifische Weise gebrochen, denn sowohl das Singen als auch das Musikhören vollziehen sich jeweils - bei allem Initiativreichtum und Führungsanspruch des oder der Lehrenden - auf individueller, eigenaktiver Basis der Ausübenden. Gemeinsames Singen, Musizieren und Musikhören im Klassenverband lassen sich demnach mühelos als Modellfälle für *kollektives, handlungsorientiertes, kooperatives* oder auch *aufgabenbezogenes Lernen* interpretieren. Der Musikunterricht bietet wohl insgesamt für alle denk- und historisch wandelbaren Sozialstrukturen praktikable Muster zur Entfaltung, Differenzierung und Stabilisierung von jeweils zeit- und funktionstypischen sozial-kommunikativen Verhaltensweisen.

In der Nachfolge der frühen kollektiverzieherischen Phase bestimmten insbesondere Fragen nach dem Verhältnis zwischen *Einheitlichkeit und Differenzierung* (vgl. Berge & Klein & Salzwedel 1975), nach der *Subjekt-Position* des bzw. der Lernenden und nach *stufenspezifischen Besonderheiten* (vgl. auch Klingberg 1975) sowie nach einer *erziehungswirksamen Gestaltung des Unterrichts* (vgl. Tomaschewsky 1975) die aktuellen schulpolitischen, erziehungswissenschaftlichen, didaktischen und methodischen Diskussionen. Dies erfolgte natürlich in prinzipieller Orientierung am Konzept der *sozialistischen Allgemeinbildung* und auf der organisatorischen Basis der *Einheitsschule*. Aber es war auf allen Ebenen pädagogischen Wirkens klar, dass gerade angesichts der zentralen schulpolitischen Ziel- und Aufgabenstellungen den *subjektiven Faktoren* (auch hinsichtlich der *Wertgerichtetheit* - vgl. Olias 1975, S. 68ff.) im Lehr- und Lerngeschehen größere Beachtung zukommen muss - auch wenn dies sicher viel zu sehr im verbal Deklarierten verblieb und immer wieder durch beschwörende Verweise auf die *objektiven Faktoren* überlagert und verdrängt wurde.

Vor diesem knapp umrissenen entwicklungsgeschichtlichen Hintergrund sind schließlich jene musikpädagogischen Initiativen zu sehen, die sich etwa auf Fragen nach der *Entwicklung der Kinderstimme*, auf den Zusammenhang von *Singen, Stimmbildung und Liedgestaltung* (Höchel & Hoffmann 1983) im Klassenverband bezogen - einschließlich spezieller Praktiken des Umgangs mit Brummern und Falschsingern, der Sitzordnung nach Stimmgruppen, des Liedbegleitspiels und der Ermittlung von schülerspezifischen Einstellungen zum Singen. Die letztgenannten Untersuchungen (Höchel 1987) führten beispielsweise zur Feststellung *rückläufiger Tendenzen*, was einen Eklat in der Forschungsgruppe Musikerziehung an der APW auslöste. Demgegenüber boten die mitunter geradezu überhöht erscheinenden anatomisch-physiologischen Auslassungen und stimm-

bildnerischen Empfehlungen zum Singen im Klassenverband (etwa hinsichtlich eines *stimmfunktionell richtigen Singens*) kaum hinreichende Ansatzpunkte für bildungspolitische Vorbehalte oder Einwände. Vielmehr ergab sich daraus die Chance zur Zurückhaltung gegenüber den üblichen ideologischen, entstehungsgeschichtlichen und erziehungsfunktionalen Überfrachtungen der lieddidaktischen Hinweise und liedgestalterischen Anforderungen.

Es wäre daher sicher verfehlt, den hohen Stellenwert des Singens im Musikunterricht der ostdeutschen Schulen lediglich als zwangsläufige Folge der politischen Indoktrination, als Resultat eines unbewältigten Traditionsbezuges zur musischen Bewegung oder als Beleg für die Anspruchslosigkeit musikpädagogischer Führungsqualitäten etwa im Verständnis dessen, *was in der Kunstmusik ihrer Epoche verbindlich sich zuträgt* (Adorno 1982, S. 119) zu werten. Das Lied war zweifellos ein operatives Genre im gesellschaftlichen Leben der DDR vom Jubelhymnus bis hin zum subversiven Protestsong, vom Politkitsch nach dem Muster der Kaisergeburtstagsgesänge bis hin zur Heimatschnulze, vom zeitgeschichtlichen Dokument politischen Widerstands bis zur verschlüsselten Diktion in Liedern der nationalen Befreiungsbewegung oder auch so mancher DDR-Singeklubs. Es war folglich eine bunte Gemengelage, die den begeisterten Mitvollzug von Liedern wie *Venceremos, We shall overcome, Meinst du, die Russen wollen Krieg* oder *Wenn du schläfst, mein Kind, schau ich dir in die Augen* bis hin zu Gerhard Schönes *Mit dem Gesicht zum Volke* ausmachte (vgl. Jank 1983; Siedentop 2000, S. 183ff.).

Ausgehend von differenzierteren Erkenntnissen zur *etappenweisen Ausbildung geistiger Handlungen* (Galperin, Dawydow u. a. 1967), zur Entwicklung der Persönlichkeit in der *Lerntätigkeit* (Boshowitsch 1970; Lompscher 1972 u. a.) sowie zur Einstellungsentwicklung und *Lernmotivation* (Rosenfeld 1964; Kossakowski 1969; Kossakowski & Otto 1971 u. a.), schärfte sich auch in der musikpädagogischen Praxis und Theorie der Blick für Nuancierungen bei der Einflussnahme auf das Rezeptionsverhalten der Schüler (vgl. Kaden 1973; Fehske 1978; Herberger 1979; Brock u. a. 1985). In einer eigenen Studie versuchte ich, neue Wege - im Sinne einer *sozial-funktionalen Rezeptionsdidaktik* - zur Begründung einer *Theorie und Praxis der Entwicklung der musikalischen Erlebnisfähigkeit* (Olias 1976) zu formulieren, die später an der Pädagogischen Hochschule „Karl Liebknecht“ Potsdam durch Arbeiten von Eva-Maria Ganschinetz (1985, 1994), Lothar Dungs (1986), Axel Brunner (1987), Klaus Köhler (1992) und Anke Westphal (1996) weitergeführt wurden.

Deutlich wurde ebenso ein insgesamt wachsendes Interesse am Problemfeld der *sozialen Erfahrungen* von Schuljugendlichen, an einer engeren Verzahnung von schulischem Lernen, produktiver Arbeit und politischer Aktivität sowie von *Schule, Alltag und Freizeit* (vgl. Meier & Nickel & Wenzke 1981). Vor allem die

sozialen Bedingungen der Musikrezeption Jugendlicher, ein zentraler Faktor im kulturellen Freizeitverhalten überhaupt, hatten sich insbesondere durch den dominierenden Medieneinfluss gravierend verändert (vgl. Hahn 1977; Bisky 1981; Hanke 1982). Nur sehr zurückhaltend reagierten darauf allerdings die zentralen schulpolitischen Verlautbarungen, denn offizielle Bezugnahmen auf die Medienutzung Jugendlicher bedeuteten zugleich die Auseinandersetzung mit dem Einfluss der West-Medien. So kann ich mich noch an eine Veranstaltung zur Lehrerweiterbildung erinnern, die mit der unbedachten Vorbemerkung begann, dass unterrichtliche Erörterungen zur Rock- und Popmusik die Kenntnis entsprechender Sendungen westlicher Rundfunk- und Fernsehanstalten voraussetzen. Der daraufhin einsetzende Protest linientreuer Volksbildungsfunktionäre führte zum sofortigen Abbruch dieser Veranstaltung.

Insgesamt wurden der Anachronismus, der Starrsinn und die Brüchigkeit des repressiven zentralstaatlichen Planungs- und Kontrollmechanismus - und dies nicht nur in der Volksbildung - immer offenkundiger. Das Beharren auf scheinbar bewährten *Rechts-Links-Strickmustern* konnte den Reiz im Erproben von buntgemustertem *Patchwork* nicht mehr aufhalten. Dabei blieb allerdings kaum noch hinreichend Zeit zum Abnähen der alten Maschen. Umso bewundernswerter ist der Übergang zahlreicher engagierter Musikpädagogen zu einem völlig veränderten Rahmenbezug ihres bildungs- und erziehungsfunktionalen Wirkens, vielfach in erstaunlicher Behutsamkeit und Offenheit gegenüber den mitunter sehr ungedulden und wohl auch oft selbst verunsicherten Schülern (vgl. Olias 1990b, 1992). Mich erinnerte diese Situation u. a. an jene treffende Bemerkung meines Lehrers Fritz Reuter, mit der er den mitunter überzogenen Glauben an die Allmacht erzieherischer Einflussnahmen dämmte: *Die geplagte Kreatur weiß sich schon zu helfen....*

Entwicklungsgerichtete Integrationsmuster

Gewiss ließe sich noch vielerlei etwa zur Spezifik *musikbezogener Vermittlungsmuster* sagen, zumal Musik als polyfunktionaler Vermittlungsgegenstand stets zugleich in ihrer ästhetischen und künstlerischen Spezifik zu beachten ist und wirksam wird. Es ist daher zu vermuten, dass hierin sogar die besondere Empfindsamkeit, eine geradezu seismische Dimension musikpädagogischer Aktivitäten begründet liegt. Oder wie es Hanns Eisler einmal formuliert haben soll: *Wenn du nur etwas von Musik verstehst, verstehst du auch diese nicht.* Ebenso muss Paul Dessau in diesem Zusammenhang erwähnt werden, wenn auch inzwischen

bereits Anklänge an das Götterdämmerungs-Inszenario der sozialistischen Kultur- und Bildungspolitik vernehmbar wurden. Mit seinem Motto von der *aufbauenden Unduldsamkeit* hatte er aber einen permanent entwicklungsgerichteten Blick auf gesellschaftliche, politische und also auch musikkulturelle Veränderungen. In einem Gespräch über *Musik für Kinder* äußerte er sich wie folgt:

„Ich habe in den vergangenen zehn Jahren, da ich mit den Kindern der Zeuthener Schule zusammen arbeitete, seltsame Dinge festgestellt: zum Beispiel daß der Taktwechsel, der ja schon bei professionellen Musikern Schwierigkeiten macht, von Kindern mühelos bewältigt wird. Wenn man ihnen von den Schwierigkeiten nichts sagt, sondern einfach dem Sinn nach mit ihnen musiziert, dann gibt es überhaupt keine Hindernisse. Ich spreche nicht gern von neuen Mitteln. Es gibt, glaube ich, nur neue Gedanken, schöpferische Gedanken, die aus unserer Zeit geboren werden, aus unserer wirklich fortschreitenden, sozialistischen Gegenwart, in der die Kinder aufwachsen und leben.“ (Dessau 1974, S. 184)

Auch wenn dieses Fortschreiten nun unter gravierend veränderten Rahmenbedingungen und im Kontext von neuen sozialen Hoffnungen, Zweifeln und Versprechungen erfolgt, so darf doch angenommen werden, dass es auch in Zukunft zur Biografie von Menschen gehört, Schulen besucht und Bildung erworben - vielleicht auch erlitten oder genossen - zu haben. Welche Schulen dies allerdings sein werden und wie künftig die Gesamtheit von Bildung einer Gesellschaft und ihrer Individuen organisiert sein mag, soll und kann hier nicht ausführlicher erörtert werden. Doch sei abschließend angesichts der Erfahrungen im Umgang mit den genannten Strickmustern ostdeutscher Musikpädagogik folgendes Resümée gezogen:

Es waren weitgehend *linear* und *konzentrisch* konzipierte, propagierte und realisierte Strickmuster, die den Gestaltungsraum der ostdeutschen Musikpädagogik in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts bestimmten, zumeist deutlich erkennbar auch an einem durchgehenden *roten Faden*. Mit dem sozialen Wandel nach 1989 wurden neue Orientierungs- und Erkundungsräume für ein musikpädagogisches *Designing* eröffnet, das auf ein Lernen gerichtet ist, um in der Pluralität von Zeiten und Räumen, von Gegenständen und Methoden zurechtzukommen. Dieser Aufbruch aus dem *schönen Einheitsdesign* vergangener Zeiten wird daher - nach der anfänglichen Faszination und Reizüberflutung so mancher konzeptioneller Variante der Musikdidaktik - zu Horizonten einer neuen *Unübersichtlichkeit* hinführen.

Die praktizierte Vielfalt an musikunterrichtlichen Methoden, Verfahrensweisen und Intentionen ist dennoch reichhaltiger, als es die dogmatisch verengten Weisungen der schulpolitischen Dokumente oder auch die theoretischen Verallgemeinerungen in ihrer mitunter verklausulierten Terminologie vermuten lassen.

Daher sind *Mischformen* von autobiografischem Bericht, dokumentarischer Aufarbeitung und kategorial-kritischer Analyse beim Umgang des Faches Musikpädagogik mit seiner Geschichte zu empfehlen. Vom eigenen Erleben und Erinnern kann so ein Weg zu gemeinsam verstehendem und veränderndem Handeln führen.

Wenn aus dem abgeschlossenen Kapitel der DDR-(Musik-)Pädagogik Lehren für die Zukunft gezogen werden sollten, dann dürfte dies insbesondere mit Blick auf die prinzipielle Fragwürdigkeit von dogmatischen *Letztbegründungstheorien* (etwa der Vernunft, der Ideologie, des Fortschritt etc.) und einer ausschließlich *effektivitäts-bezogenen Einwirkungspädagogik* erfolgen. Auch sind Prinzipien und Methoden der *Aktualisierung im Musikunterricht* immer wieder hinsichtlich eines möglichen linearen Funktionalismus zu bedenken und im Sinne von *kritischer Hermeneutik* zu verlebendigen.

Bei aller Begrenzung und Begrenztheit, Beschränkung und Beschränktheit jener ostdeutschen Traditionen dürfte sich als eine existentielle Bedingung für den beruflichen Umgang mit Strickmustern in der unterrichtlichen Praxis erwiesen haben: das Zusammenspiel von *Offenheit*, *Sensibilität* und *Behutsamkeit* insbesondere gegenüber den konkreten - auch musikkulturellen - Lebensbedingungen und Lebensäußerungen der Heranwachsenden, gerade weil diese noch nicht an den analytischen Rastern der Erwachsenenrationalität und ihrer ästhetischen Normfiktivität ausgerichtet sind. Dies ist nicht von vornherein als ein *defizitäres Moment* sondern als *potentielle Chance* zu nutzen.

Insofern ist die prinzipielle Abkehr von pädagogischen *Einwirkungsmustern* anzuraten, an deren Stelle die Ermunterung zu *entwicklungsgerichteter Integration* erfolgen soll - im übrigen ein Strickmuster, das ebenfalls im Alltag der ostdeutschen Musikpädagogik durchaus nachweisbar ist und vornehmlich im Umfeld der Wende ansatzweise seine theoretisch-reflektierende Aufarbeitung erfuhr (Olias 1994, S. 139ff.). Gemeint ist damit zugleich eine weitere integrative Verankerung von östlichem und westlichem Traditionsbezug in einer *gesamteuropäischen (musik-)pädagogischen Perspektive*.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1982): Zur Musikpädagogik. In: Dissonanzen. Musik in der verwalteten Welt. 6. Aufl. Göttingen
- Ästhetik heute (1978). Berlin
- Bachmann, Fritz (1972): Rezeptionskundliche Untersuchungen zur Tanzmusik in der DDR. In: Beiträge zur musikwissenschaftlichen Forschung in der DDR. Bd. 4. Leipzig
- Berge, Marianne & Klein, Helmut & Salzwedel, Werner (Ltr. d. Autorenkollektivs) (1975): Einheitlicher Unterricht - individuelle Förderung aller Schüler. (= Beiträge zur Pädagogik. Bd. 1). Berlin
- Bimberg, Siegfried & Lange, Christian & Bachmann, Fritz (1957): Vom Singen zum Musikverstehen. Leipzig
- Bimberg, Siegfried (1973): Methodisch-didaktische Grundlagen der Musikerziehung. Handbuch der Musikerziehung. Teil III. 2. erw. Aufl. Leipzig
- Bimberg, Siegfried (1978): Lieder lernen - Lieder singen. Methodischer Leitfaden für Singeleiter. Leipzig
- Bimberg, Siegfried (1996): Nachhall I u. II. 44 Jahre Schulmusik nach Marx und Lenin. Reflexionen zur Musikpädagogik in der DDR. (= Musikwissenschaft/Musikpädagogik in der Blauen Eule. Bd. 22 u. 27). Essen
- Bisky, Lothar (1976): Massenmedien und ideologische Erziehung der Jugend. Berlin
- Bisky, Lothar (1981): Zu Umfang, Bedingungen und Folgen der Mediennutzung durch Jugendliche. In: Weimarer Beiträge. Berlin, 2
- Boshowitsch, Lidija I. (1970): Die Persönlichkeit und ihre Entwicklung im Schulalter. Berlin
- Brecht, Bertolt (1971): Gleichmaßen gefährlich und nützlich. In: Von der Freundlichkeit der Welt. Gedichte. Leipzig
- Brock, Hella (Ltr. d. Autorenkollektivs) (1978): Literatur - Musik - Kunsterziehung. Ihr Zusammenwirken im Unterricht. Berlin
- Brock, Hella (1982): Übergreifende Probleme der Könnensentwicklung im künstlerisch-ästhetischen Unterricht und Zur Entwicklung des Rezeptionsvermögens im Musikunterricht. In: Faust, Helmut (Ltr. d. Autorenkollektivs): Probleme der Könnensentwicklung im Unterricht. (= Beiträge zur Pädagogik. Bd. 28). Berlin
- Brock, Hella u. a. (1985): Musik hören - Musik erleben. Berlin
- Brunner, Axel (1987): Elektroakustische und technische Aspekte der Aufzeichnung und Wiedergabe von Musik als Bezugsfelder der Vermittlung von musikalischem Grundwissen. Päd. Diss. Potsdam
- Dessau, Paul (1974): Über Musik für Kinder. In: Notizen zu Noten. Leipzig
- Dietrich, Ingrid (1994): „Allgemeine Didaktik ist wie Stricken ohne Wolle“ - Zur Bedeutsamkeit des Streits der Disziplinen. In: Meyer, Meinert A. & Plöger, Wil-

- fried (Hg.): Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik und Fachunterricht. (= Studien z. Schulpädagogik u. Didaktik. Bd. 10). Weinheim u. Basel
- Dittrich, Kurt u. Hoffmann, Karl (Ltr. d. Autorenkollektivs) (1961): Musikunterricht - Methodisches Handbuch für den Lehrer. (= Bibliothek des Lehrers. Abt. II. Methodik). Berlin
- Dittrich, Kurt (1974): Arbeitsmaterialien und Arbeitsblätter für den Musikunterricht. Materialien zur Ausbildung von Musik-Lehrerstudenten an der PH Potsdam
- Drefenstedt, Edgar (1985): Didaktische Schriften. Beiträge zur Pädagogik. Bd. 33. Berlin
- Drews, Ursula (Ltr. d. Autorenkollektivs) (1976): Didaktische Prinzipien. Standpunkte, Diskussionsprobleme, Lösungsvorschläge. (Beiträge zur Pädagogik. Bd. 5). Berlin
- Dungs, Lothar (1986): Zur Theorie und Praxis der Pop- und Rockmusik-Rezeption im Unterricht. Päd. Diss. Potsdam
- Entwurf (1959): Entwurf einer Grundkonzeption für das Lehrplanwerk der zehnklassigen allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule. Berlin
- Fehske, Hans (1978): Untersuchungen zur methodischen Gestaltung des Musikhörens in der sozialistischen Oberschule. Päd. Diss. B. APW Berlin
- Frisch, Manfred u.a. (1957): Lebensnahe Musikerziehung. Berlin
- Froede, Bernd (2000): Aufarbeitung der Schulmusikerziehung der DDR - eine Bilanz nach zehn Jahren. Wege und Perspektiven. In: Knolle, Niels (Hg.): Kultureller Wandel und Musikpädagogik. (= Musikpädagogische Forschung. Bd. 21). Essen
- Galperin, P. Ja. & Dawydow, W. W. u. a. (1967): Untersuchungen des Denkens in der sowjetischen Psychologie. Berlin
- Ganschinietz, Eva-Maria (1985): Zur Spezifik und Entwicklung von musikalischem Erkenntnis- interesse. Päd. Diss. Potsdam
- Ganschinietz, Eva-Maria (1994): Analyse von Unterricht - Beitrag zur Forschung in der Abiturstufe. In: Gembris, Heiner & Kraemer, Rudolf-Dieter & Maas, Georg (Hg.): Musikpädagogische Forschungsberichte 1993. (= Forum Musikpädagogik. Bd. 6). Augsburg
- Häder, Sonja (1998) : Schülerkindheit in Ost-Berlin. Sozialisation unter den Bedingungen der Diktatur (1945-1958). (= Zeithistorische Studien. Bd. 11). Köln/Weinar/Wien
- Hahn, Jochen (1977): Warum hören Jugendliche Musik in ihrer Freizeit? Zum musikalischen Interesse und Rezeptionsverhalten der 14- bis 25jährigen unserer Republik. In: Musik und Gesellschaft, 9
- Hanke, Helmut (1982): Musik im sozialistischen Alltag. In: Musik und Gesellschaft. Berlin, 12
- Hartung, Hugo (1964): Zu Grundfragen der Methodik des Musikunterrichts in der sozialistischen Schule. Berlin

- Herberger, Rainer (1979): Untersuchungen zur Einstellung der Schüler und ihrer geistigen Tätigkeit bei der Rezeption von Instrumentalmusik des Erbes und der sozialistischen Gegenwart. Phil. Diss. B. Leipzig
- Höchel, Lothar & Hoffmann, Karl (Ltr. d. Autorenkollektivs) (1983): Singen. Stimm-
bildung und Liedgesang. Berlin
- Höchel, Lothar (1987): Motivation, Interpretation und Rezeption im Musikunterricht der allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule. In: Werkaneignung und Interpretation als musikpädagogische Problematik. Internationales Kolloquium des Nationalen Zentrums für Musikerziehung der DDR im Rahmen der ISME in Berlin
- Höchel, Lothar (Ltr. d. Autorenkollektivs) (1990): Lehrbuch Musik. Klassen 7/8. Berlin
- Hoffmann, Karl (Ltr. d. Autorenkollektivs) (1976): Methodik Musikunterricht. Berlin
- Jank, Birgit (1983): Empirische Modellstudie zur Arbeit von Schulsingeklubs der FDJ im Tätigkeitsfeld des Musikerziehers. Päd. Diss. Humboldt-Universität. Berlin
- Kaden, Werner (1973): Zum Wertproblem in der Musik. Phil. Diss. B. Halle-Wittenberg
- Klingberg, Lothar (1962): Pädagogische Führung und Selbsttätigkeit in der sozialistischen Schule. Berlin
- Klingberg, Lothar (Ltr. d. Autorenkollektivs) (1975): Zu Erfahrungen und Problemen des Unterrichts in der Abiturstufe. (= Beiträge zur Pädagogik. Bd. 2). Berlin
- Klingberg, Lothar (1990): Lehrende und Lernende im Unterricht. Zu didaktischen Aspekten ihrer Positionen im Unterrichtsprozeß. Berlin
- Klingberg, Lothar (1992): Schulreform - Reform des Unterrichts. Schulpädagogische und didaktische Fragen. In: Oberliesen, R. & Bastian, J. & Schulz, W. & Tillmann, K.-J. (Hg.): Schule Ost - Schule West: ein deutsch-deutscher Reformdialog. (= Forschung Pädagogik. Bd. 2). Hamburg
- Klingberg, Lothar (1996): Östliches und Westliches in der deutschen Didaktik-Landschaft. Anmerkungen zum deutsch-deutschen Didaktiker-Dialog. In: Pädagogik und Schulalltag, 4
- Klingberg, Lars (1997): Politisch fest in unseren Händen. Musikalische und musikwissenschaftliche Gesellschaften in der DDR. Dokumente und Analysen. In: Kaden, Christian (Hg.): Musiksoziologie. Bd. 3. Kassel
- Klose, Dagmar & Iffert, Mathias (1999): Zeit- und Menschenläufe im 20. Jahrhundert. Subjektive Orientierungen und historischer Sinn. Potsdam
- Köhler, Klaus (1992): Zur theoretischen Bestimmung und praktischen Nutzung musikerzieherischer Potenzen des musikkritischen Schrifttums. Egelsbach/Köln/New York
- Kossakowski, Adolf (Hg.) (1969): Zur Psychologie der Schuljugend. Berlin
- Kossakowski, Adolf & Otto, Karlheinz (Hg.) (1971): Psychologische Untersuchungen zur Entwicklung sozialistischer Persönlichkeiten. Berlin

- Köstler, Erhard (1983): Psychologische Aspekte der Rezeption literarischer Gestalten. Untersucht im Literaturunterricht der Mittel- und Oberstufe. (= Beiträge zur Psychologie. Bd. 16). Berlin
- Leutert, Hans (1993): Unterrichtsmethode in der didaktischen Forschung der DDR - Überblick und Ausblick. In: Adl-Amini, Bijan & Schulze, Theodor & Terhart, Ewald (Hg.): Unterrichtsmethode in Theorie und Forschung. Bilanz und Perspektiven. (= Studien zur Schulpädagogik und Didaktik. Bd. 8). Weinheim u. Basel
- Lompscher, Joachim (Ltr. d. Autorenkollektivs) (1972): Theoretische und experimentelle Untersuchungen zur Entwicklung geistiger Fähigkeiten. Berlin
- Loeser, Franz & Schulze, Dieter (1976): Erkenntnistheoretische Fragen einer Kreativitätslogik. Berlin
- Meier, Artur (1974): Soziologie des Bildungswesens. Berlin
- Meier, A. & Nickel, H. M. & Wenzke, G. (1981): Soziale Erfahrungen der Schuljugend in den verschiedenen Lebensbereichen. Theoretische erziehungssoziologische Studie. APW Berlin (Ms.)
- Michel, Paul (1960): Über musikalische Fähigkeiten und Fertigkeiten. Ein Beitrag zur Musikpsychologie. Leipzig
- Michel, Paul (1968): Psychologische Grundlagen der Musikerziehung. (= Handbuch der Musikerziehung. Teil II). Leipzig
- Michel, Paul (1973): Musik und Hörer in der Gegenwart. Psychologische Grundlagen und Probleme. In: Weimarer Beiträge, 5
- Neuner, Gerhart & Drefenstedt, Edgar (1969): Lehrplanwerk und Unterrichtsgestaltung. Berlin
- Neuner, Gerhart (Ltr. d. Autorenkollektivs) (1972): Allgemeinbildung - Lehrplanwerk - Unterricht. Berlin
- Neuner, Gerhart (1973): Zur Theorie der sozialistischen Allgemeinbildung. Berlin
- Neuner, Gerhart (Ltr. d. Autorenkollektivs) (1987): Allgemeinbildung und Lehrplanwerk. 2. Aufl. Berlin
- Neuner, Gerhart (1989): Allgemeinbildung. Konzeption - Inhalt - Prozeß. Berlin
- Olias, Günter (1968): Musikpädagogik - ein bildungs- und erziehungstheoretisches Problem unserer Zeit. In: Musik und Gesellschaft. Berlin, 5
- Olias, Günter (1975): Bemerkungen zur werttheoretischen Konzeption der sozialistischen Musikerziehung. In: Wiss. Zs. d. Humboldt-Universität zu Berlin. GSR, 1
- Olias, Günter (1976 a): Zur Theorie und Praxis der Entwicklung der musikalischen Erlebnisfähigkeit. Päd. Diss. B. Berlin
- Olias, Günter (1976 b): Fragen der ästhetischen Erziehung. In: Weimarer Beiträge. Berlin, 6
- Olias, Günter (1980): Zur Bedeutung der marxistisch-leninistischen Aneignungsauffassung für die Theorie und Praxis der sozialistischen Musikerziehung. In: Beinroth, Fritz (Hg.): Musikästhetische Positionen im Spannungsfeld der ideologi-

- schen Auseinandersetzung der Gegenwart. (= Potsdamer Forschungen der PH „Karl Liebknecht“ Potsdam. Reihe A). H. 44, S. 86ff.
- Olias, Günter (1981/82): Zusammenhänge zwischen musikalischen Verfahrens- und Verhaltensweisen. In: Musik in der Schule. Berlin 1981, 6 u. 12 sowie 1982, 5 u. 6
- Olias, Günter (1985): Aspekte einer kommunikativen Musikdidaktik. In: Musikhören als Kommunikationsprozeß. VII. Tagung der Musikwissenschaftler der DDR. Berlin
- Olias, Günter (1987a): Ausgewählte Aspekte der Methodenentwicklung in der Musikerziehung. In: Beiträge zur Musikwissenschaft. Berlin 1987, 1
- Olias, Günter (1987b): Sozialistische Musikkultur und Persönlichkeitsentwicklung. In: Beiträge zur Musikwissenschaft. Berlin, 2
- Olias, Günter (Ltr. d. Autorenkollektivs) (1990a): Lehrerbuch Musik. Klassen 7/8. Berlin
- Olias, Günter (1990b): Bildungspolitische Perspektiven und humanistische pädagogische Traditionen - Entwicklungschancen für die Musikerziehung in der DDR. In: Musik in der Schule. Berlin, 4
- Olias, Günter (1992): Musikdidaktische Orientierung zwischen Zweifel und Hoffnung. In: Musik in der Schule. Berlin, 4
- Olias, Günter (1994): Von konfrontativer zu integrativer Musikdidaktik - Wege der Aneignung des Unbekannten. In: Olias, Günter (Hg.): Musiklernen - Aneignung des Unbekannten. (Musikpädagogische Forschung. Bd. 15). Essen
- Richter, Christoph (1986): Lebendige Schule - Beispiel Musik. In: Arbeit - Freizeit - Schule. Musikerziehung in einer veränderten Arbeitswelt und Freizeitkultur. (= Musikalische Zeitfragen 20). Kassel
- Rieger, Eva (1977): Musikerziehung in der DDR. Frankfurt a. M.
- Rieger, Eva (1986): Musikerziehung in der DDR - ein Überblick. In: Schmidt, Hans-Christian (Hg.): Handbuch der Musikpädagogik. Bd.1, S. 342 ff.
- Rosenfeld, Gerhard (1964): Theorie und Praxis der Lernmotivation. Berlin
- Rumer, Maria A. (1955): Methodik des Musikunterrichts. Berlin
- Schoenebeck, Mechthild v. (1977): Politisch-ideologische Erziehung durch Musik. Zur Rezeption von Musikwerken in der schulischen und außerschulischen Musikerziehung in der DDR. Päd. Diss. Münster
- Schröder, Harry (1979): Lehrerpersönlichkeit und Erziehungswirksamkeit. Methodologisch- methodische Probleme und Ergebnisse. In: Beiträge zur Psychologie. Bd. 2. Berlin
- Siedentop, Sieglinde (2000): Musikunterricht in der DDR - Zusammenhänge zwischen politischen Strukturen und Entwicklungen im musikpädagogischen Bereich. In: Knolle, Niels (Hg.): Kultureller Wandel und Musikpädagogik. (= Musikpädagogische Forschung. Bd. 21). Essen

- Siegmund-Schultze, Walther (1974): Ziele und Aufgaben der sozialistischen Musikerziehung. (= Handbuch der Musikerziehung. Bd. I. 3., veränd.Aufl.). Leipzig
- Stange, Hans & Kucera, Kathrina (1961 u. 1964): Beiträge zur Methodik des Musikunterrichts. Klasse 5 bis 8. Berlin 1961. Klasse 9 und 10. Berlin 1964
- Stier, Alfred (1958): Methodik der Musikerziehung. Nach den Grundsätzen der Tonika-Do-Lehre. Leipzig
- Tomaschewsky, Karlheinz (1970): Die Aufgabe als didaktische Kategorie - Zur Weiterentwicklung von Positionen des Unterrichts als Aufgabenfolge. In: Pädagogik. Berlin, 7
- Tomaschewsky, Karlheinz (1975): Bedingungen und Verlauf des Erziehungsprozesses im Unterricht der sozialistischen Schule. In: Wiss. Zs. d. Humboldt-Universität zu Berlin. GSR, 1, S. 16 ff.
- Wehnert, Martin (1975): Werkstatt statt Werk? - Bemerkungen zu alten und neuen Denk- und Hörgewohnheiten in der Musik. In: Beiträge zur Musikwissenschaft. Berlin, 1, S. 69-77
- Westphal, Anke (1996): Zu geschlechtsspezifischen Besonderheiten der musikalischen Leistungsmotivation. Päd. Diss. Potsdam
- Wicke, Peter (1980): Popmusik - Studie der gesellschaftlichen Funktion einer Musikpraxis. Ein Beitrag zur Ästhetik musikalischer Massenkultur. Phil. Diss. Humboldt-Universität. Berlin

Prof. Dr. Günter Olias
Kornblumenweg 18
14554 Seddiner See

Zur geschichtstheoretischen Dimension fachhistorischer Forschung und Lehre

Ein befundkritischer Tagungsepilog

„Das, was war, interessiert uns nicht darum, weil es war, sondern weil es in gewissem Sinn noch ist, indem es wirkt.“

J.G. Droysen (1857)

Im Folgenden handelt es sich um die erweiterte Fassung eines Statements in der Abschlussdiskussion der Tagung. Schon meine Lektüre vorweg übersandter Vortragsmanuskripte durchzog eine kritische Gedankenlinie. Sie unterstrich im Tagungsthema angelegte, aber mehrfach unbeachtete und verschenkte grundlagentheoretische Aspekte der Befassung mit musikpädagogischer Fachgeschichte.

Denn Leitbegriffe dieser Tagung waren „Geschichte“ *und* „Umgang“. Mit Geschichte verbindet sich bekanntlich schon umgangssprachlich die doppelte Bedeutung von Geschehenem und seiner geschehenden Behandlung: Geschichte als Darstellungsgegenstand, z. B. Musiklehrerausbildung im damaligen Lehrerseminar, und (im Wechsel von Grund- und Bestimmungswort) Geschichte als Gegenstandsdarstellung im gleichnamigen Schul- und Studienfach oder in der Forschung, z. B. die begründete Aufarbeitung in der Musiklehrerausbildung aufgrund einer gruppenspezifischen empirischen Erhebung. Das materiale Objekt der Darstellung ist, verkürzt gesagt, ein in der Überlieferung temporal *Vorgegebenes*, die gesondert zu reflektierende formale Darstellung des zu vergegenwärtigenden Objekts, eben der Umgang mit ihm, ist ein dem Historiker jeweils präsenszeitlich *Aufgegebenes*. Diese Aufgabe stellte sich die Tagung - so jedenfalls verstand ich ihr Thema - mit Umgang als definiertem Anspruch. „Das Mißverständnis von Geschichte in der Musikpädagogik“ besteht in „bloßer Erschließung historischer Ereignisse“ statt „vor allem im Aufzeigen von Wirkungszusammenhängen zwischen der Gegenwart und ihren Ursprüngen“ (Abel-Struth). Gegenstandsdarstellung meint also, zumal im akademischen Raum, nicht nur die Wiedergabe vorliegender Forschungsergebnisse, sondern auch den Aufweis musikpädagogischer Fragestellungen in Forschung und Lehre.

Dem fachgeschichtlich ambitionierten Musikpädagogen stellt sich die Aufgabe, explizit darzulegen, warum und wie er mit dem von ihm gewählten historischen Phänomen umgeht. Umgang schließt also neben dem begründeten inhaltlich selektiven Zugriff auf Fachgeschichte teleologische Überlegungen über die Sinn- und Zielvorgabe des Forschungsvorhabens sowie methodologische über dessen Disposition und Design ein. Dabei melden sich geschichtstheoretische Aspekte, pointiert gesprochen, im Horizont einer diskursiven Verantwortungsethik der Musikpädagogik als einer pragmatischen Wissenschaft. Erst die Konvergenz von Darstellungsgegenstand und mitreflektierter Gegenstandsdarstellung - letztere hier stets unter der Vorgabe des Tagungsthemas angesprochen - wehrt historisch-materialer Engführung, kommt virtuellen Anliegen der Adressaten von Forschung und Lehre entgegen, vor allem der Frage nach deren Bedeutung für den Musikpädagogen in seiner Gegenwart und für die gegenwärtige Ortsbestimmung der Disziplin. Dem erwünschten historischen Interesse kommt auch entgegen, dass Gegenstandsdarstellungen entgegen suggeriertem Eindeutigkeitsanspruch möglicherweise selber in verschiedenen „Zeitge-schichten“ (R. Koselleck) entsprechend geologischen Formationen liegen. Man denke etwa an die Rezeptionsgeschichte musikbezogener reformpädagogischer Bewegungen als Wirkungs- und Problemgeschichte mit inhärenter Urteilsgeschichte (s. u.). In „begriffener Geschichte“ (G. W. F. Hegel) verschränken sich Erkenntnis der Geschichte und Geschichtlichkeit der Erkenntnis, mithin Zeitlichkeit und Überzeitlichkeit, Aktualität und Historizität.

Der Fachgeschichte ist nicht Genüge getan mit materialer Forschung, selbst wenn diese sich nicht positivistisch als pure Daten- und Faktenhuberei offeriert. Es ist nicht mit bloßer Lehre darüber getan, „wie es eigentlich gewesen ist“, so dass der Historiker angesichts propositionaler Bestimmtheiten „sein Selbst gleichsam auslöscht“. Dieses Diktum Leopold von Rankes, oft zitiert und diskutiert in der Geschichte der Geschichtstheorie, ist nicht schon mit Kritik am erkenntnistheoretischen Ideal wissenschaftlicher Objektivität sogenannter Tatsachenforschung abgetan. Denn der berühmte Historiker begründete diesen Selbstanspruch an die Geschichtsschreibung im unmittelbaren Kontext mit dem strengen Verdikt, „die Vergangenheit zu richten“. Damit eröffnet sich ein hochsensibler Problemkomplex: Ist Urteil mit Geschichte per se Urteilsgeschichte? Ist Geschichte als Rückblick auch im übertragenen Sinn Re-Vision, dazu mit dem Anspruch auch der Pro-Vision? Ist sie rückwärtsgewandte Voraussicht? Darauf lassen sich Historiker im allgemeinen nur sehr behutsam ein (s. etwa das Tagungsreferat über die Entwicklung des Musikunterrichts in der Gesamtschule). Geschichtliche Urteile sind, oft schon aufgrund der Quellenlage, Vor-Urteile, daher selbst revidierbar. Geschichte jedenfalls - man erinnere sich an „fortschrittlichsten“ Deutungsmonismus in unserem Fach - mahnt zur Vorsicht gegenüber „Heilspathos und Nos-

talgiepathos“, „relativiert Absolutheitsansprüche“ (Th. Nipperdey). Insofern ist sie ein Ratgeber.

Sind aus der Geschichte Lehren zu ziehen? Lehrt sie, so Hegel, dass man aus ihr nichts lernt? Oder sind es nach Jürgen Habermas lediglich Erfahrungen negativer Art, die produktive Lehren nahe legen? Oder ist, um mit Hartmut von Hentigs Buchtitel noch eine dritte Schau („Theorie“) der Geschichte einzubringen, auf Hoffnung zu setzen: „Rückwärts nach vorn. Pädagogische Hoffnungen der Gegenwart auf dem Prüfstand der Erfahrung“? Sigrid Abel-Struth meinte, in der musikpädagogischen Fachgeschichte unter dem Beglaubigungszwang ihrer Krisenkontinuität ein „Perpetuum mobile euphorischer Hoffnungen“ zu erkennen, die alsbald in eine oftmals schweigende Resignation mündeten. Hans Bäßler mahnte in der Weimarer Erklärung zum 50. Jubiläum des VDS an, jede Generation von Musikpädagogen habe ein Recht auf Irrtum. Tout comprendre c'est tout pardonner?

Die eben nur locker vorgetragene Gedanken- und Fragefolge - die Textsorte Statement mag es zulassen - visierte unter ausgewählten Aspekten den weiten geschichtstheoretischen Horizont an. Er tut sich bei jeder historischen Darstellung auf, ob vor-, neben- oder nachlaufend, ob bewusst, vor- oder unbewusst. Dabei braucht nicht gleich hochgemut oder niedergedrückt über den letzten Sinn oder Un-Sinn der Weltgeschichte philosophiert zu werden.

Um aber dem Verdacht allzu dünner Luft historischer Sinn- und Erkenntnissuche zu begegnen, wählen wir ein Tagungsreferat und einige aufgezeichnete Diskussionsbeiträge zu ihm als Beispiel für andere und für Anderes: Was sagen uns heutzutage einst engagiert und auch enragiert ausgetragene Scharmützel über Tonwortsysteme (Tonika-Do, Eitz, Jale) in der Musikerziehung zur Liederlernschule? Bloße Kulissenkämpfe gegen die traditionellen Notennamen, folglich ohne Gegenwartsbezug und getrost archivarisch abzulegen unter „Wie es einst gewesen ist“? Das Referat stellt die Sachstruktur und die methodische Funktion der Tonwortsysteme im Musikunterricht dar und vergleicht sie. Doch es geht, wie sich zeigt, um mehr bei diesem Handgemenge von Methodikern, nämlich darum, „Vergangenheit zu richten“. So eröffnet schon der präsentisch formulierte Titel einen sich bis heute durchhaltenden Diskurs über den didaktischen Stellenwert der Methode im Unterricht: „Die richtige Methode oder Worüber Musikpädagogen sich streiten.“ Man könnte auch titulieren: Worüber Musikpädagogen sich zu streiten pflegen. Auch heute? Es formiert sich kritisch, bisweilen zumal im mündlichen Vortrag nicht ohne ridikülisierende Zwischentöne, ein mentalitätsgeschichtlicher Beitrag zur musikpädagogischen Attitüdenforschung, nämlich zu magistralen oder gar autoritären Lehrverfahren im Bewusstsein *der* richtigen Methode. Ferner stößt das Paradigma Tonwortsystem gleichsam mit dem „zwanglosen Zwang des besseren Arguments“ (J. Habermas), nämlich mit dem point of no

return, auf Gegenwartsinteresse, wenn der Einsatz empfohlener oder verordneter Singhilfen in den Dienst ideologischer Indoktrinationen gestellt und die Selbstgleichschaltung eifernder Tonwortvertreter in Diktaturen Forschungsgegenstand ist. Ob man aus dunklen Epochen der Geschichte lernen kann, ist hier wohl nur für verblendete, un- oder desinformierte Zeitgenossen keine rhetorische Frage. Denn die Geschichte deutscher Diktaturen ist, wie täglich offenbar, nicht zu Ende und auch in unserem Fach nicht zu Ende geschrieben. - Damit ist der Diskussion noch nicht die in der Geschichtswissenschaft virulente Frage entzogen, ob Geschichte nur oder vornehmlich unter negativen Vorläuferperspektiven zu rechtfertigen und zu schreiben ist, ohne dass Darstellungen potentiell wiederum in „dogmatische Monopolisierung“ mit der Deutungshoheit über Historie umschlagen (E. Jeismann). In der Referatsdiskussion tauchte leider nur als Frage der Gedanke auf, ob man, was man aus Erfahrung a posteriori weiß, auch a priori hätte als Notwendigkeit erkennen können und müssen. (Siehe das Sprichwort: „Es ist leicht, für gestern klug zu sein.“) Ferner: Ist nicht jede Methode möglichem Missbrauch ausgesetzt? Waren sich Tonwortapologeten - siehe Hör- und Singhilfen etwa seit Guido von Arezzo - der Funktion der Methode als eines Lerngerätes bewusst, das wieder abzubauen ist? So wäre also auch dieser fachgeschichtliche Gegenstand noch unter anderen systematischen Aspekten zu befragen, z. B. im Lichte avancierter Forschungen zur neuronalen Vernetzung des audio-visuell-motorischen Sensoriums.

Nur wenige andere Referate explizieren probleminduktiv Einblicke in die vergewärtigende Gegenstandsdarstellung musikpädagogischer Phänomene: die Vermittlung der Fachgeschichte im musikpädagogischen Studium; analytische berufs- und mikrogeschichtlich-autobiographische Zugriffe mit dem Gewinn an Alltagsgeschichte und - auch sie unterliegt der Quellenkritik - mit ihrer möglichen Grenze der Einbildung und Suggestion. Einmal erscheint „Umgang“ schon im Titel am Beispiel differenzierender Behandlung von Texten aus der NS-Zeit. Die provokante Anregung in der Einladung zur Tagung, die deren Thematik zeitgeschichtlich bis an die flüchtige Gegenwart heranrückte, fand leider keine Beachtung, nämlich zu „überlegen, ob man heute aufgrund falscher politischer und fachlicher Prämissen bereits dabei ist, unser Fach ins Abseits zu diskutieren“ - wahrlich eine Aufgabe, die „umsichtig“ und mit historisch-perspektivischem Tiefenverständnis anzugehen ist, die aber nicht jenem Unverständnis oder Unbehagen ausweichen sollte, die schon vorweg jede Provokation unterlaufen.

Es sei zugegeben: Auch andere Tagungsbeiträge, die Jahrtausende von Hammurabi im alten Mesopotamien bis zu Richard Petzoldt in der DDR umspannen, sich dabei auf den Darstellungsgegenstand beschränken, bezeugen die Kontinuität der variablen musikpädagogischen Idee in ihrer facettierten Entfaltung. Auch sie mögen den Hörer und Leser dazu motivieren, ein latent hinterlegtes geschichtstheo-

retisches Vorverständnis als rezeptorischen Mehrwert aufzubringen. Denn jede Beschäftigung mit Geschichte ist eo ipso auch Repräsentation von Identifikation, wenn sie etwa geprägt ist von wissenschaftlicher curiositas, von Neugier. Der musikalischen Erziehung von Frauen vor Jahrhunderten mag Relevanz für die avancierte Frauenforschung zukommen. Und selbst entlegene alte Dokumente musikalischer Unterweisung erweisen sich möglicherweise als „Residuen des Lebens, dessen Anschauung dem Geiste nach und nach aus ihnen emporsteigt“ (Leopold von Ranke), so dass ihre Darstellung dazu anregen kann, Kontinuitäten und Diskontinuitäten in der fachgeschichtlichen Bewegung nachzuspüren. Auch mögen Fremdheitserfahrungen „wirksam“ werden im Verständnis des obigen Mottos von Droysen und ein Antidotum abgeben gegen jetzt emphatische, daher alternativlose Gegenwärtigkeit. Auch sollen Arbeiten nicht abgewertet werden, die vielleicht geschrieben sind im nahezu ästhetischen „Vergnügen daran, auch in bizarrer Vermummung einer anderen Zeit ein Stück von uns selber zu erkennen“ (Golo Mann). Ob sich geschichtstheoretische Abblendungen etwa im Zieldilemma zwischen Deskription und Präskription nicht einer passgerechten Historie mit forciertem „Utilitarismus der Relevanzaufklärung“ (Thomas Nipperdey) anbequemen wollen? Indessen: Wären solche wichtigen Arbeiten nicht einem allgemeinen Tagungsthema wie etwa „Beiträge zur Fachgeschichte“ zuzuweisen, aber nicht dem spezifisch zugeschnittenen Vorhaben dieser Tagung?

Das Erkenntnisinteresse der Musikpädagogik an ihrer Geschichte, *ein* Ansatz bemühter Selbstdurchsichtigkeit und Identitätsfindung, gründet in dem Überschuss über bloß Gewesenes, und zwar in der Applikation überdauernder, aus der Tradition hergeleiteter *systematischer* Kategorien an die Gegenstandsdarstellung, „in der Durchfluchtung des Überlieferten und Innovatorischen auf systematische Grundzüge und durchhaltende Tendenzen“ (Michael Alt). Systematik, zuvörderst ohne Merkmale einer „Epochenverschleppung“ (Gregor von Rezzori) und ohne normative Leitfunktion, verweist auf relativ Allgemeines, das im Besonderen zyklisch, also ohne plane Homologie, je besonders wiederkehrt (wie oben an einem Referatsthema exemplifiziert). Somit stellt sich der historische Gegenstand „im Instanzenzug der Geschichte“ (Theodor Mommsen) wie ein Typus dar in einer quasi anschaulichen Abstraktion musikpädagogischer Grundthemen. Überträgt man diesen Umgang auf die akademische Lehre, bietet sich die Fachgeschichte als „ein Übungsgebiet der Analyse didaktischer Entscheidungen“ an (um nochmals einen programmatischen Passus aus den Gründerjahren des AMPF, der „Arbeitsgemeinschaft Forschung in der Musikerziehung“, mit der Handschrift M. Alts zu zitieren). Systematik ist epistemologische Voraussetzung für die „Praxeologie“ (Josef Derbolav) theoriegeleiteter Gegenwartsorientierung der Fachgeschichte.

Der Kurswert des musikpädagogischen Umgangs mit der Fachgeschichte ist, so weit ich sehe, gegenwärtig nicht besonders gefragt, zum einen im Vergleich mit früheren Publikationen zu diesem Thema, die kaum noch herangezogen werden (s. Literaturhinweise), zum anderen im Unterschied zu Arbeiten in der empirischen sozialwissenschaftlichen Forschung (s. Hans Günther Bastian/Rudolf-Dieter Kraemer; s. aber geschichts- und erziehungswissenschaftliche Theoriebezüge bei Martin Weber). Umgang mit Geschichte zusammenzudenken mit Grundproblemen, die uns heute (noch) „beschäftigen“, scheint nicht besonders relevant zu sein. Wenn „die bildungs- und kulturpolitische Positionsschwäche der Musikerziehung auch auf Mängel des Geschichtsbewußtseins zurückzuführen sind“ (Karl Heinrich Ehrenforth), wäre zu prüfen, ob diese Kritik auch im defizitären geschichtstheoretischen Bewusstsein begründet ist.

Abschließend sei der Zusammenstand von historischem Gegenstand und seiner systematischen Vermittlung wieder an einem aktuellen Text, auf den ich kürzlich erneut stieß, exemplifiziert. Obschon nicht fachspezifisch, doch fachbedeutsam, führt er der musikpädagogischen Forschung und Lehre eine geschichtsmächtige Kategorie zu: Reform. Reform ist ein fachexistentielles Lebens-, wenn nicht Überlebenselixier, daher auch eine Intensivzone geschichtstheoretischer Fokussierung. Mit Reform geht man ja auch in der current history das schwierige Problem der Epochengliederung an, im 20. Jahrhundert bekanntlich grosso modo als Abfolge von musischer Musikerziehung innerhalb der sog. Reformpädagogik seit den 20er Jahren und der kritischen Musikpädagogik um 1970. (Ob zeitgeschichtlich seit ein oder zwei Jahrzehnten „reformtheoretisch“ von einer weiteren Epoche unter Signaturen wie „neue Moderne“ oder „Postmoderne“ zu sprechen ist, kann in unserem Zusammenhang, ohne die historiographische Bedeutung des Reformbegriffes zu schmälern, unterbleiben.) Reformistische Anstöße pflegen sich zumeist als erklärte Absatzbewegungen zu verstehen. Profilierungsbedacht und in euphorischer „Stürmerlaune“ (Kurt Zeidler) sind sie versucht, mit historischer Selbstprivilegierung Überlieferungszusammenhänge zu übersehen, so dass sich im Bild jeweiliger „Vorgeschichte“ Rezeptionskonstanten mit Versickerungseffekten festsetzen. Man denke etwa an das Bild, das adornistische Musikpädagogen von der musikbezogenen Reformpädagogik zeichneten, das mittlerweile neuere Untersuchungen, besonders in der Erziehungswissenschaft, um einige Striche ergänzten, so dass sich geradezu Entsprechungen zur gegenwärtig angestregten musikdidaktischen Priorität „musikantischen“ Musikmachens (ohne damalige binnenideologische Farbtöne) abzeichnen. Mit Reform meldet sich ein Zeitzeichen, das darauf zielt, kritische Einlassungen zu immunisieren. Doch die Erschließung der vollen Breite musikpädagogischer Textproduktion zeigt, was jeweilige Reformansätze „aufgeben“ in des Wortes doppelter Konsequenz, nicht auch schon im anschlussfähigen Allgemeinkonsens. Die Fachgeschichte „zeitigt“ mehr als bloße Abfolge von Daten und Fakten, d. h. wörtlich: von fix

Gegebenem und fixiert Gemachtem, womit Geschichte ja leichthin identifiziert wird. Das unten zitierte Textsegment aus der Feder eines Schulrates sei, ohne finale Weisheit anbieten zu wollen, ein Hinweis auf die geschichtlich-systematisch durchwirkte Textur von Gegenwart. Doch vorweg eine Auswahl systematischer Aspekte zur „Reformgeschichte“ bis heute, an die sich ein Text anschließt, der zum Weiterdenken anregen möchte:

Reform des Musikunterrichts jeweils

- mit Gewinn und Verlust
- als Abgrenzung und „Wiedererkennung der Grenze“
- als Revision und Provision
- zwischen idiographischem und nomologischem Anspruch
- zwischen unkritischem Historismus und unkritischem Präsentismus
- mit begrifflichen Interferenzen evolutionärer und revolutionärer Konnotationen
- unter internen und externen Begründungs- und Bedingungsanlagen
- im Lichte von Wirkungsabsicht, -erfolg und -ausfall
- zur Entfachlichung und Verfachlichung
- als in die Berufung gehender Prozess der Lebensschule gegen die Lernschule und umgekehrt
- mit semantischen Binnendifferenzierungen von „Musik“ und „Pädagogik“
- als Induktionsfeld syn- und diachroner innerfachlicher Diskursanalyse

Hier nun der Text aus dem Kapitel „Emanzipation“ in einer Schrift während einer Reformbewegung unter dem Zeichen, „die Schule von Grund aus neu zu denken“:

„Man meinte in dem Bekenntnis der ideellen Umkehr ein Allerweltsrezept für die tägliche Praxis in der Hand zu halten. Man glaubte nicht selten im Sinne der neuen Schule zu handeln, wenn man einfach den Spieß umkehrte: früher Zwang, heute Freiheit; früher der Absolutismus des Lehrers, heute das Selbstbestimmungsrecht der Schüler; früher vorbedachte Regelung aller Einzelheiten durch von oben festgesetzte Pläne und Vorschriften, heute restlose Ungebundenheit und die Herrschaft des Augenblicks. Heute wissen wir: Das ist oberflächlich gesehen und es ist unmöglich, die Schule auf eine so einfache Formel zu bringen. Die alte Schule wird nicht dadurch neu, daß man sie mit dem entgegengesetzten Vorzeichen versieht ...“

Der Text (s. Literaturhinweis) stammt aus dem Jahr – 1926

Literatur

- Abel-Struth, S. (1970): Materialien zur Entwicklung der Musikpädagogik als Wissenschaft. Zum Stand der deutschen Musikpädagogik und seiner Vorgeschichte. Mainz
- Abel-Struth, S. (Hg.) (1973): Aktualität und Geschichtsbewußtsein in der Musikpädagogik. Mainz
- Abel-Struth, S. (1985): Grundriß der Musikpädagogik. Mainz, bes. S. 583ff.
- Antholz, H. (1973): Zum Geschichtsdenken gegenwärtiger Musikpädagogik im Horizont didaktischer Ansatzproblematik. In: Abel-Struth, S. (Hg.) (1973): a.a.O, S. 31-59
- Antholz, H. (1975): Musikpädagogik heute. Zur Erkenntnis ihrer Geschichte und Geschichtlichkeit ihrer Erkenntnis. In: ders. & Gundlach, W. (Hg.): Musikpädagogik heute. Perspektiven - Probleme - Positionen. Düsseldorf, S. 22-40
- Antholz, H. (1978): Historizität und Aktualität. In: Gieseler, W. (Hg): Kritische Stichwörter zum Musikunterricht. München, S. 31-41
- Antholz, H. (1979): Zur Aktualitätsproblematik in der Musikpädagogik. Wien & München
- Antholz, H. (1992): Vom Nutzen und Nachteil der Fachgeschichte. Überlegungen anhand von Quellentexten zur Musikerziehung. In: ders.: Musiklehren und Musiklernen. Mainz, S. 140-153
- Bastian, H. G. & Kraemer, R.-D. (Hg.) (1992): Musikpädagogische Forschung in Deutschland. Mainz
- Droysen, J. G. (1967): Historik. Vorlesungen über Enzyklopädie und Methodologie der Geschichte. München
- Ehrenforth, K. H. (1986): Zur Neugewichtung der historischen und anthropologischen Perspektiven der Musikerziehung. In: Schmidt, H. C. (Hg.): Geschichte der Musikpädagogik. Kassel, S. 267-296
- Hentig, H. von (1999): Rückblick nach vorn. Pädagogische Hoffnungen der Gegenwart auf dem Prüfstand der Erfahrung. Seelze
- Jeismann, K.E. (2000): Geschichte und Bildung. Beiträge zur Geschichtsdidaktik und zur Historischen Bildungsforschung. Paderborn
- Koselleck, E. (2000): Zeitgeschichte. Studien zur Historik. Frankfurt/M.
- Niklis, W. F. (Hg.) (1977): Die zweite „Wiederentdeckung der Grenze“. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 2, S. 235-253
- Nolte, E. (1978): Reformpädagogische Substanz in der gegenwärtigen musikpädagogischen Theoriebildung. In: Zeitschrift für Musikpädagogik, 3. Jg., H. 5, S. 37-43
- Nolte, E. (Hg.) (1986): Historische Ursprünge der These vom erzieherischen Auftrag des Musikunterrichts. Mainz

- Weber, M. (1999): Musikpädagogische Geschichtsforschung vor neuen Aufgaben und Herausforderungen. Anregungen aus der bundesdeutschen Geschichtswissenschaft und der Historischen Pädagogik. In: Knolle, N. (Hg.): Musikpädagogik vor neuen Forschungsaufgaben. Essen, S. 9-37
- Zeidler, K. (1926): Die Wiederentdeckung der Grenze. Beiträge zur Formgebung der werdenden Schule. Jena
- Zuber, B. (1977): Musikpädagogik und Geschichte. Zur gegenwärtigen Diskussion. In: Kraus, E. & Noll, G. (Hg.): Forschung in der Musikerziehung. Mainz, S. 30-51

Prof. Dr. Heinz Antholz
Berliner Str. 21
53340 Meckenheim b. Bonn